



PROFLETRAS



C A P E S



Universidade Federal de Sergipe

**Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS**

KELLY CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

**GÊNEROS ACADÊMICOS, LETRAMENTO
E INTERDISCIPLINARIDADE:
o pôster científico no Ensino Fundamental II**

**Itabaiana – SE
2016**

KELLY CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

**GÊNEROS ACADÊMICOS, LETRAMENTO
E INTERDISCIPLINARIDADE:
o pôster científico no Ensino Fundamental II**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe – *Campus Itabaiana*, como pré-requisito para a aquisição do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Curado P. Mariano

**Itabaiana – SE
2016**

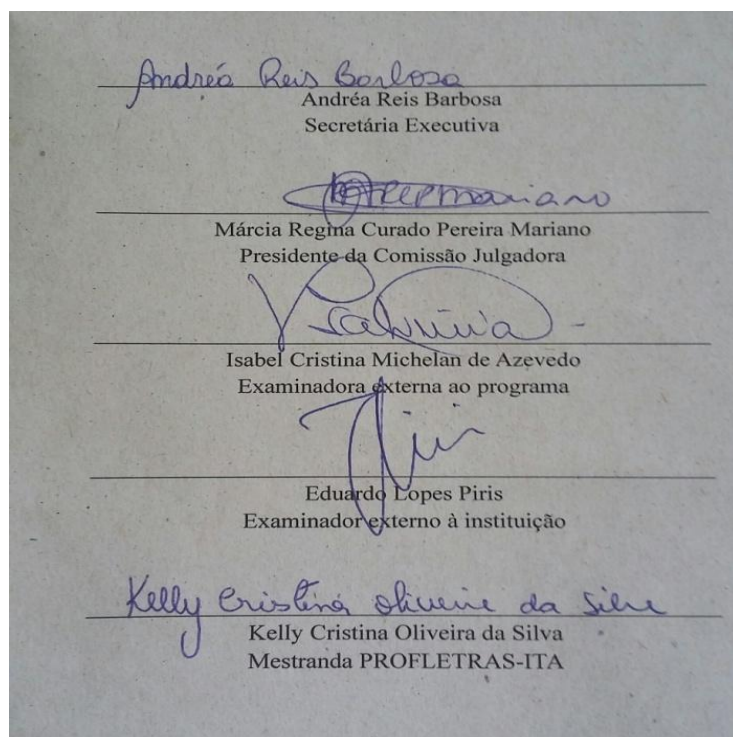
KELLY CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

**GÊNEROS ACADÊMICOS, LETRAMENTO
E INTERDISCIPLINARIDADE: o pôster científico no Ensino Fundamental II**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), Unidade de Itabaiana, Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 14 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



AGRADECIMENTOS

Com o perdão do clichê, agradeço a Deus, que me concedeu saúde e providenciou pessoas maravilhosas que me auxiliaram em diversos momentos dessa jornada. À N. Sra. Aparecida, que sem dúvida, nos protegeu de todos os perigos que enfrentamos nas muitas viagens realizadas.

À minha família pelo amor, cuidado e incentivo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus Catu*, que me concedeu 18 meses de afastamento para qualificação. Sem essa compreensão, tudo teria sido muito mais difícil. Minha sincera gratidão ao Diretor Geral, Prof. Osvaldo Brito, e aos colegas Ronaldo Chaves, Jacson de Jesus, Acimar Ribeiro de Freitas, Alexandra Carvalho, Saulo Capim, Mirna Ribeiro, Marcelo Oliveira, Yone Carneiro e Rita Borges pelos anos de apoio, incentivo e companheirismo.

Agradecimentos especiais à Prof^a. Adriana Arnaut, que produziu o Mapa do Líbano utilizado em uma das atividades de leitura, ao Prof. Victor Ernesto Silveira que produziu as ilustrações do Caderno do Aluno e ao colega Gleidson Sá Barreto que me auxiliou na construção do site. Expresso a vocês minha enorme gratidão pelo auxílio luxuoso.

À Direção do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, na pessoa da Prof^a. Cleópatra Guarani Santana e aos colegas docentes, especialmente aos professores da área de Linguagens que entenderam minhas ausências em diversos momentos e acolheram a minha necessidade de flexibilização do horário de trabalho neste período de formação.

Aos meus alunos do 8º ano que embarcaram na aventura de produzir conhecimento através da pesquisa. Desejo, sinceramente, ter plantado no coração e na mente de todos vocês uma semente de amor à leitura e ao saber.

Não tenho palavras para expressar minha gratidão e afeto aos colegas da Turma II do Profletras Itabaiana, pelo companheirismo e solidariedade. Sem a generosidade de vocês esta caminhada teria sido muito mais árdua. Livros emprestados, caronas, mensagens e risos marcaram essa relação.

À Prof^a Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano, todos os agradecimentos serão insuficientes para expressar meu respeito e admiração pela profissional competente, séria e comprometida que tive a sorte de ter como orientadora. Seu acompanhamento atento, criterioso e competente transformou o que era apenas uma ideia numa proposta pedagógica concreta.

À Capes, pela concessão de bolsa de estudos durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Sou professor a favor da decência
Contra o despudor, a favor da liberdade
Contra o autoritarismo, da autoridade
Contra a licenciosidade, da democracia
Contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante
contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos
indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente
que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) é resultado de uma pesquisa bibliográfica amparada nas contribuições da Linguística Textual e dos estudos enunciativos (Bakhtin, 1999; Marcuschi, 2008 e 2009), bem como nos estudos de letramento (Tfouni, 1995, 2008 e 2012); Street (2014) e no Interacionismo Sóciodiscursivo, especialmente nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e Bazerman (2011 e 2015). Nesses estudos, e utilizando a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997; ABDALA, 2005) buscou-se o embasamento teórico necessário à construção de uma proposta didática que contemple o ensino dos gêneros acadêmicos, mais especificamente o pôster científico, como instrumento de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental II. Para tanto, foram aplicados projetos de leitura temáticos e interdisciplinares, com o propósito de levar os alunos a: (1) desenvolver a autonomia e a competência crítica em suas produções escritas a partir da leitura e análise de textos diversos; (2) produzir e aplicar na comunidade local questionários de pesquisa referentes ao tema pesquisado e (3) produzir pôster acadêmico respeitando a estrutura composicional e estilo do referido gênero, com vistas à divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos municipais e estaduais. O trabalho teve como lócus uma escola da rede estadual, no município baiano de Catu, tendo como sujeitos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental matriculados na unidade escolar. A partir desta experiência, destacamos como principais ganhos: melhora na capacidade de leitura dos gêneros acadêmicos e reconhecimento de suas características; melhora na articulação entre diferentes gêneros textuais; desenvolvimento da capacidade de observação da realidade e desenvolvimento de discurso autoral por parte dos estudantes.

Palavras-chave: gêneros acadêmicos; interdisciplinaridade; letramento; pôster científico

ABSTRACT

This dissertation is the result of a literature research supported for the contributions of Textual Linguistics and Enunciative Studies (Bakhtin, 1999; Marcuschi, 2008 e 2009) as well as literacy studies (Tfouni, 1995; 2008; 2012), Street (2014) and in the Socio-Discursive Interactionism, specially in Schneuwly and Dolz (2004) and Bazerman (2011 e 2015). In this studies, using the principles of research-action (THIOLLENT, 1997; ABDALA, 2005), we have searched for the theoretical basis required to the formulation of a didactic proposal that contemplates the teaching of the academic genres, more specifically the scientific poster as a literacy tool in Portuguese classes, in the final years of Elementary School. The research has as main *locus* a state school in the municipality of Catu, Bahia, Brazil, and the research subjects were 7th grade students. In order to achieve the goals, there were applied thematic reading projects with the purpose of taking students to: 1) develop autonomy and critical competence in their writing productions through the reading and analysis of several texts; 2) produce and apply in the local community survey questionnaires referring to the research theme and 3) produce an academic poster according to the structure of the genre with a view to disseminating research results in scientific events locally and in the state. Through this experience, we can highlight as principal gains: improving the reading of academic genres and recognition of their characteristics; improve in the coordination between different genres; development of the capacity of reality observation and authorial speech by students.

.Key-words: academic genres; interdisciplinarity; literacy; scientific poster

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	14
1.1. – REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS DE LÍNGUA E TEXTO..	14
1.2 – LETRAMENTO E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: FUNDAMENTOS PARA A DIDATIZAÇÃO DO PÔSTER CIENTÍFICO	16
1.3 - GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS COMPLEMENTARES	20
1.4 – OS GÊNEROS TEXTUAIS E A INTERDISCIPLINARIDADE: UM NOVO OLHAR SOBRE A AULA DE PORTUGUÊS	24
1.5 – OS GÊNEROS ACADÊMICOS E O PÔSTER CIENTÍFICO COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO	30
2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	41
3. O PÔSTER CIENTÍFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL:	
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	44
3.1 – PREPARANDO O TERRENO	45
3.2 - REFLETINDO SOBRE OS DADOS COLETADOS	52
3.3 - LETRAMENTO E AUTORIA NO DISCURSO DOS ESTUDANTES	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	73
APÊNDICES	80

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Gráfico produzido por alunos do 8º ano p. 50
- Figura 2 - Pôster “Ensino de Gêneros em uma perspectiva interdisciplinar: investigando a percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial” apresentado na II FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu, realizada no período de 17 e 18 de setembro de 2015 p. 51
- Figura 3 - Pôster “Ensino de Gêneros em uma perspectiva interdisciplinar: investigando a percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial” com pequenas modificações para adequação ao modelo da V FECIBA - Feira de Ciências da Bahia, realizada no período de 02 e 05 de dezembro de 2015 p. 51
- Figura 4 - Aluno explicando o conteúdo do pôster para outros estudantes da rede estadual durante a V FECIBA. p. 52
- Figura 5 - Depoimento Escrito fornecido pelo Sr. Eliseu Paulo de Medeiros 1 p. 75
- Figura 6 - Depoimento Escrito fornecido pelo Sr. Eliseu Paulo de Medeiros 2 p. 76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Agrupamento de Gêneros	28
Quadro 2 – Gêneros Sugeridos para a Prática de Produção de Textos Orais e Escritos	40
Quadro 3 – Percentual de Gêneros Acadêmicos no livro didático de Língua Portuguesa	44
Quadro 4 – Textos que compõem o Projeto de Leitura “Juventude e Direitos Humanos	47

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é pré-requisito inicial para a obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, financiado pelo Ministério da Educação - MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, ofertado em rede por diversas instituições de nível superior e coordenado pela UFRN - Universidade Federal do Rio Grande Norte.

Este trabalho está vinculado à Linha 2: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. O estudo tem como objetivo a elaboração de material didático-pedagógico, amparado pelo aporte teórico fornecido pela teoria dos gêneros discursivos, focalizando a leitura e a escrita dos gêneros acadêmicos, destacando a produção do pôster científico, no processo de ensino e de aprendizagem das habilidades de leitura e produção textual, numa perspectiva interdisciplinar e tendo como sujeitos partícipes alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II. As atividades foram desenvolvidas em uma escola da rede estadual de ensino da Bahia, onde leciono a disciplina Língua Portuguesa, mas intenciona-se estender a disponibilidade deste recurso pedagógico, no formato de um caderno pedagógico, para uso de outros professores da rede pública.

Para alcançar o objetivo pretendido foi necessário investigar a percepção dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental que participam do Programa Ciência na Escola acerca da produção do pôster científico e, a partir desta análise inicial, aplicar projeto temático de leitura e pesquisa em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa se deu no ambiente formativo de uma unidade educativa da rede estadual no município baiano de Catu, localizado no recôncavo baiano, há 80 quilômetros da capital, Salvador. Como escola pública da rede estadual de ensino, esta unidade escolar está inserida num contexto educativo mais amplo, da Educação Básica no Brasil, que comento, de modo breve, a seguir.

Os exames oficiais de avaliação do desempenho dos estudantes, conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP/MEC - nas escolas públicas brasileiras, vêm mostrando fragilidades nas habilidades de leitura dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental II nesta escola. Em 2011, a média verificada na unidade escolar para os alunos do 9º ano no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - foi 3,0. Este índice foi abaixo da meta esperada de 3,1. Na edição de 2013, o resultado piorou, caindo para 2,8 e ficando ainda mais distante da meta para aquele ano, estipulada em 3,6. Em 2013, a

média do estado da Bahia subiu para 3,2, ainda aquém da meta estabelecida, de 3,4. No caso do município de Catu, onde a escola está localizada, não há dados referentes ao exame de 2011; a página do MEC informa que no ano de 2013 a média municipal foi de 2,7, não alcançando, mais uma vez, a meta esperada para aquela edição, que era 3,4. (BRASIL, 2013).

Nesse cenário, algumas iniciativas institucionais buscam melhorias no que diz respeito à formação integral dos estudantes. Desde 2012, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia vem fomentando projetos de educação científica na rede estadual, através do Programa Ciência na Escola¹. O programa busca inserir a prática da pesquisa na Educação Básica, nas diversas áreas do conhecimento, focalizando uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos escolares. As instituições envolvidas organizam cursos de educação científica para alunos e professores da rede pública e feiras de ciências cujos objetivos principais são divulgar o resultado das pesquisas realizadas sob orientação dos docentes e desenvolver nos discentes uma postura pesquisadora, uma vez que, através dessa metodologia, os estudantes podem ser mais autônomos no processo de construção do conhecimento e seus trabalhos podem ganhar visibilidade para além dos muros da escola.

Durante a realização dos projetos na escola em que trabalho, os docentes têm se deparado com as dificuldades dos estudantes em ler e produzir gêneros textuais utilizados no âmbito da divulgação científica, também denominados como gêneros acadêmicos: verbete, artigo científico, artigo de divulgação científica, resenhas, resumos, mapas, gráficos, tabelas e pôsteres.

Na mesma esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também acenam para a necessidade de os estudantes conhecerem e saberem utilizar esses gêneros textuais, definindo, entre os objetivos para o trabalho de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- e questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 8)

¹ Ação estruturante da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que objetiva promover a educação científica na rede de escolas estaduais da Bahia, no segundo segmento do Ensino Fundamental, na etapa que compreende da 5ª até a 8ª série (6º ao 9º ano). Fonte: www.sec.ba.gov.br Acesso em 04 out.2015.

Neste cenário, entendemos que a produção de material didático que contribua para o desenvolvimento mais satisfatório das habilidades de leitura, pesquisa, expressão oral e produção textual pode potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

É necessário, então, buscar alternativas que permitam um aprendizado significativo dessas habilidades, através do incentivo à leitura, à pesquisa e à escrita, além de refletir sobre o cotidiano docente, no sentido de compreender as dificuldades que perpassam o ensino dos gêneros textuais de modo geral e, mais especificamente, dos gêneros acadêmicos, no contexto do Ensino Fundamental. Assim, inspirados pelas propostas de Schneuwly e Dolz (2004), focalizamos a didatização dos processos de leitura e escrita necessários à produção do pôster científico, que por seu caráter multimodal, multissemiótico, intertextual e interdisciplinar, constitui um valioso instrumento de letramento entre os estudantes do Ensino Fundamental II.

Esta prática permite ampliar os horizontes de leitura, aprimorar as habilidades de observação crítica da realidade, de escrita de gêneros textuais ligados ao mundo acadêmico, ao tempo em que também dá aos estudantes a oportunidade de desenvolver um pensamento autônomo e autoral que lhes permite a inserção em ambientes socioeducativos que, por muito tempo, estiveram interditados aos alunos provenientes das camadas mais populares da sociedade brasileira, matriculados nas escolas públicas do interior do país.

É a partir deste cenário e destas reflexões iniciais que detalhamos a seguir esta proposta de trabalho.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Esta proposta ampara-se nas contribuições de teóricos da área de Linguística (especificamente nos estudos enunciativos) tais como Bakhtin (1999), Rojo (2012) e do Interacionismo Socio-Discursivo, através dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), bem como nos estudos do gênero como ação sociorretórica a partir dos estudos de Miller (1984;2012); Swales (2009) e Bazerman (2009, 2011 e 2015). Na área de educação, buscamos referências em Demo (2010) e Moraes (2004); os conceitos de Letramento e Letramento Social amparam-se nos estudos de Tfouni (1995, 2008 e 2010) e Street (2014). Como forma de garantir que a proposta esteja de acordo com a legislação educacional brasileira, foram consultados os documentos oficiais que tratam das Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (BRASIL, 1998 e 2013), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

A realização desta opção pedagógica nos impôs refletir sobre conceitos que são caros ao desenvolvimento do trabalho, tais como a noção de língua, texto, dialogismo e gêneros textuais, bem como o conceito de letramento e as relações entre o processo de letramento e os gêneros textuais da esfera acadêmica, mais especificamente as características do gênero pôster científico, os quais serão discutidos mais adiante.

1.1 Refletindo sobre os conceitos de Língua e Texto

Antes de tudo, consideramos fundamental esclarecer a noção de língua e a perspectiva textual adotada neste trabalho. As noções de **língua** e de **texto** que estão subjacentes a esta proposta estão amparadas nos estudos de Luiz Antonio Marcuschi. Nas palavras do autor, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Deste modo, entende-se que “as formas não são tudo no estudo da língua e só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61-64).

A noção de texto aqui adotada se baseia no que pontua Marcuschi, para quem “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 72).

Este pensamento está expresso também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que aconselham:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Essa concepção de texto está intimamente relacionada à noção de sujeito discursivo, estabelecida por Bakhtin (2003, p. 295). Nas palavras do pensador russo “toda a parte verbal do nosso comportamento não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual, considerado isoladamente”. (BAKHTIN, 1992 *apud* DAHLET, 1997, p. 59).

A ideia do sujeito dialógico de Bakhtin está fundada na constatação de que, quando falamos, não construímos um monólogo, falamos para o outro, com objetivos definidos e estratégias sociocomunicativas (nem sempre explícitas e conscientes) que buscam atingir tais objetivos. Segundo Bakhtin, “nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação social complexa, em que ele surgiu.” (BAKHTIN, 1981 *apud* DAHLET, 1997, p. 61) Em sintonia, com essa visão, Brandão afirma que o estudo do texto deve centrar-se numa abordagem discursiva “que pressupõe uma concepção sociointeracionista da linguagem”, focalizando a problemática da interlocução. (BRANDÃO, 2011, p. 17)

Essa concepção de sujeito traz também os conceitos bakhtinianos de polifonia e dialogismo que, intrínsecos aos enunciados, evidenciam esse sujeito linguisticamente, discursivamente e socialmente ativo e interativo: “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (...) As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, acentuamos.” (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Sendo assim, o trabalho com o texto buscará orientar o estudante para a compreensão de que raramente testemunhamos ou produzimos um discurso inédito, inaugural. Nas palavras de Brandão: “uma abordagem que privilegia a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.” (BRANDÃO, *op. cit.*, p. 18)

Todo discurso é uma retomada de outras leituras, outras escutas. A infinita diversidade textual em que estamos inseridos, potencializada pelo advento dos textos e mídias em formato digital, nos envolve numa teia que, muitas vezes, torna difícil a produção de um discurso

autônomo e autoral, até porque, como vimos, a autonomia total e a autoria monológica não existem.

É possível que as novas tecnologias só acentuem a tendência à simples repetição, ou à recepção passiva, deixando muito pouco tempo e espaço para o diálogo, a reelaboração, o questionamento da palavra do outro. O que eu penso é realmente o que eu penso ou é a repetição de pensamentos alheios? Para Bakhtin, nossa relação com o discurso do outro é passiva, por um lado, e autoral, por outro. Considerando o caráter dialógico da linguagem, é preciso ter em mente um leitor que atua ativamente no processo discursivo. Nas palavras de Bakhtin, “o ouvinte (leitor), ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assim definem esta peculiaridade dos textos:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Desse modo, o trabalho aqui proposto pretende considerar os atos de leitura e escrita enquanto eventos sociocomunicativos, historicamente situados, onde os significados não estão prontos no texto, mas são construídos na interação entre autor/falante e leitor/ouvinte, incorporando diferentes modos de dizer. Essa interação também se dá entre esses textos e o mundo, já que a intertextualidade e a interação verbal são faces do dialogismo, que preconiza esse diálogo constante entre textos (anteriores e posteriores à enunciação) e entre sujeitos.

1.2 – Letramento e Múltiplos Letramentos no Ensino Fundamental: fundamentos para a didatização do pôster científico

Mas como se dá o percurso dos gêneros textuais que circulam socialmente até chegar à escola, à aula de Língua Portuguesa? Esse processo de apropriação dos usos sociais que fazemos dos textos orais e escritos tem sido definido por muitos pesquisadores, desde a década de 80, como “letramento”, numa tradução do termo *literacy*, em língua inglesa. Entre os autores que difundiram o conceito estão Brian Street (2014) e Leda Tffouni (1995, 2008, 2010).

Os estudos anglo-saxões sobre o conceito de letramento durante o Século XX influenciaram as discussões sobre o impacto sociocognitivo e cultural da escrita. Essas discussões ficaram conhecidas como “novos estudos de letramento”. O objetivo dessas pesquisas é focar o estudo da leitura e da escrita, entendendo o letramento como prática social e numa perspectiva transcultural. Assim, o letramento é visto por Street como “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.” (2014, p. 17) Para ele, os letramentos (no plural) devem ser abordados “como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas” (*op.cit.* p. 13)

Leda Tfouni, por sua vez, pesquisa práticas de alfabetização e letramento desde a década de 80 e defende “uma abordagem que focalize os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.” A autora advoga pela necessidade de enxergar o letramento como um processo que não se encerra, já que para ela, “não existe letramento grau zero (...) e do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual não se completa nunca.” (TFOUNI, 1995, p. 15-23)

A autora destaca a principal diferença entre alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (*op.cit.* p. 20)

Mais recentemente, passamos a contar também com as contribuições de Roxane Rojo, para quem os letramentos (múltiplos) são práticas de leitura e escrita baseadas em determinados gêneros que circulam na escola (científico, literário, informativo). Estes letramentos podem ser “dominantes e institucionalizados” ou “locais e vernaculares” (ROJO, 2008, p. 582). Embora não sejam vistos como duas categorias distintas, mas interligadas, os letramentos dominantes se referem à circulação de textos mais valorizados socialmente, padronizados e ligados a discursos especializados e instituições formais (escola, governo, igreja), enquanto os letramentos locais (vernaculares) se referem a práticas de leitura e escrita que nascem da vida cotidiana das populações e que, muitas vezes, são ignorados ou apagados na educação formal.

As contribuições de Rojo amparam-se na distinção feita por Bakhtin entre “gêneros primários” e “gêneros secundários”. Bakhtin (2003, p. 262) estabelece como elementos fundamentais para a definição de um determinado gênero discursivo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O autor estabelece uma distinção fundamental para o trabalho com gêneros: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Para

Bakhtin, os gêneros primários (simples) são aqueles “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, que muitas vezes são incorporados e reelaborados pelos gêneros secundários.” Já “os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie) surgem das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito).”

Além das contribuições relativas ao estudo dos gêneros textuais, Rojo também nos apresenta o conceito de multiletramentos:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 19, grifo nosso)

A autora alerta que, embora a proposta de trabalhos dos múltiplos letramentos seja a inclusão dos letramentos vernaculares no contexto escolar, as atividades de letramento na escola devem considerar com atenção o desenvolvimento de certos gêneros textuais ligados aos letramentos dominantes, como forma de garantir a inserção social do estudante em diferentes contextos sociais, pois as “novas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola vão multiplicar enormemente as práticas letradas e os textos de diversos gêneros textuais que nela circulam e devem ser abordados”, (ROJO, 2008, p. 587).

É necessário que a escola assuma a tarefa de garantir o letramento dos estudantes em diferentes formas de expressão, inclusive nas modalidades textuais inseridas naquilo que vem sendo chamado de multimodalidade ou multisssemiose, ou seja, a característica dos textos compostos simultaneamente por diferentes linguagens (modos ou semioses): o texto escrito, a fotografia, a gravura, o gráfico, o mapa, a tabela (ROJO, 2012).

Do mesmo modo, é também tarefa da escola assumir o letramento científico e garantir um maior contato com os gêneros acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, questionário de pesquisa, pôster científico). Machado alerta que a enorme dificuldade apresentada pelos estudantes (tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior) para a produção de textos, especialmente aqueles da esfera acadêmica, se deve à “falta de um ensino sistemático desses gêneros orientado por um material didático adequado.” (MACHADO, 2005, p. 13) Para Motta-Roth:

um dos principais desafios no ensino de língua e nas práticas de pesquisa é ensinar maneiras criativas de negociar as normas do sistema linguístico (gramática) dentro da cultura acadêmica: um conjunto de sentidos, regras, valores, relações de poder e gêneros relevantes que constituem as práticas sociais de uma comunidade. Educar estudantes sobre os usos da língua em contextos específicos depende de instruções claras sobre as conexões entre texto e contexto. (MOTTA-ROTH, 2009, p. 317)²

Há a falsa impressão de que os estudantes apreenderão, naturalmente, a produzir esse tipo de texto, a partir das necessidades que se apresentam no decorrer da escolarização. Ainda nas palavras de Machado:

Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma capacidade geral para a escrita que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seria suficiente para fazer o aluno chegar a um texto adequado à situação, a seus destinatários e a seus objetivos. (*op. cit.* p. 13)

Na verdade, cada gênero carrega consigo uma complexidade específica, derivada do contexto sócio-comunicativo em que os usuários da língua estão inseridos e da diversidade dos seus propósitos comunicativos. Para Machado, “a complexidade característica dos gêneros exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso das normas gramaticais do português padrão. (*op. cit.*)” Sendo assim, fica clara a necessidade de “aprender” a escrita de cada gênero, o que exige a compreensão das características textuais, do tipo de registro linguístico a ser utilizado, da necessidade de combinar recursos verbais e não-verbais, dentre outros aspectos necessários à escrita eficiente dos variados gêneros com os quais precisamos dialogar cotidianamente. Nas palavras de Lemke:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relato de pesquisa científica ou no gênero apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE *apud* ROJO, 2015, p. 53)

Schneuwly e Dolz (2004), já citados anteriormente, convidam os professores a refletirem sobre a necessidade de didatização dos gêneros. Ou seja, uma vez que estão sendo

² Traduzido e adaptado pela autora

utilizados no contexto escolar, é necessário que haja um processo didático de apresentação do gênero aos estudantes.

Nesse sentido, o ensino do pôster científico pode ser incorporado ao cotidiano da aula de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental II, com o objetivo de desenvolver as habilidades de observação, de desenvolvimento do pensamento crítico, de expressão oral, da leitura e escrita de outros gêneros acadêmicos (resumo, resenha, questionário de pesquisa, mapa, gráfico), que conduzirão à produção do pôster científico. Este gênero pode ter sua circulação limitada ao ambiente escolar (a própria sala de aula, o corredor, o pátio) ou buscar o contexto extra-escolar (mostras pedagógicas, feiras de ciências, eventos científicos), pois grande parte dos benefícios que podem ser alcançados por alunos e professores será observada ainda no processo de pesquisa e escrita que antecede a apresentação oral do pôster.

1.3 - Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais: conceitos complementares

Esta proposta pedagógica está amparada no conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin para quem a linguagem é um espaço de interação, onde os gêneros assumem uma função social. Bakhtin e um grupo de pesquisadores (Círculo de Bakhtin) “difundiam a possibilidade de realizar o ensino de línguas por meio da assimilação da estrutura concreta da enunciação” (OLIVEIRA, 2012, p. 4), ao invés de apresentar a forma segundo um sistema abstrato da língua. Bakhtin se distancia da oração como unidade de análise e baseia seus estudos no enunciado “como unidade de comunicação verbal”. O Círculo de Bakhtin foi uma escola do pensamento russo do século XX que buscava abordar filosoficamente questões sociais e culturais relativas à Revolução Russa.

Este grupo entendia a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, por isso Mikhail Bakhtin ficou conhecido também como “o filósofo do diálogo”. Esses textos foram escritos na Rússia, no decorrer da década de 20, mas somente foram traduzidos para o francês na década de 1970. No Brasil, os escritos dos Círculo de Bakhtin começaram a ser traduzidos para o Português no início da década de 1980.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de 1929, Bakhtin e seus colaboradores estendem “o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1985 *apud* ROJO, 2015, p. 41) numa referência aos estudos aristotélicos.

Para Bakhtin, o estudo da língua deve partir de sua utilização concreta, pois os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada área do conhecimento, não somente por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003) É na obra *Estética da Criação Verbal* (1936) que o autor constrói o conceito de gêneros do discurso mais conhecido no Brasil:

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, **um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.** (BAKHTIN, 2003, p.284, grifo nosso)

Bakhtin não discutiu a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de línguas; era um filósofo e pensador, teórico da cultura europeia e das artes, mas sua concepção de linguagem como espaço de interação social acaba por influenciar o ensino, a partir da crença de que a língua se organiza em torno dos gêneros do discurso e estes devem ser o objeto de ensino das ciências da linguagem.

O conceito de gêneros discursivos, proposto por Bakhtin e seu círculo, está ligado à noção de que os gêneros do discurso são enunciados tipificados historicamente, como aponta Rojo. “A teoria dos gêneros do discurso centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados, já a teoria de gêneros textuais frisa a descrição da materialidade textual”. (ROJO *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Mas como esse discurso se materializa no cotidiano dos falantes? Se a língua é um sistema simbólico, de que modo se concretiza, se individualiza para permitir a comunicação entre sujeitos discursivos que compartilham conhecimento de um mesmo sistema linguístico?

Dentre as correntes de pesquisa que discutem os gêneros discursivos, destaca-se o trabalho do pesquisador britânico John Swales e dos norte-americanos Carolyn Miller e Charles Bazerman, que, a partir da obra inaugural de Carolyn Miller (1984) *Genre as social action* (*Gênero como ação social*), buscam investigar a natureza social do discurso. Esta corrente enxerga os gêneros como formas mais dinâmicas (menos estáveis) e fortemente influenciadas pelo contexto de uso. Para Miller: “Se gênero representa ação, sua classificação e estudo devem envolver situação e motivação porque a ação humana, seja simbólica ou não, é interpretável somente em contraste com o contexto situacional e através da atribuição de motivações”. (1984, p.2)

A autora afirma, ainda, que “uma preocupação central na teoria retórica é dar aos gêneros uma classificação estável; a outra preocupação é assegurar que este conceito seja retoricamente interpretado.”³ (1984., p. 1) Para ela, gênero não é sinônimo de estrutura, mas ação social porque é por meio dele que “criamos o conhecimento e a capacidade necessários à reprodução da estrutura”. Argumenta a autora que, para uma teoria de gênero, importa o fato de as situações retóricas serem recorrentes: assim, podemos “tipificá-las a partir de analogias e semelhanças relevantes” (MILLER, 1994, p. 72 *apud* CARVALHO, 2005, p. 134-135)

Nos estudos de Miller,

gênero tem as seguintes características: refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio de regras que o regulam; é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediada entre o público e o privado. Estas características baseiam-se nas convenções do discurso que uma sociedade estabelece, como formas de ação conjunta.” (MILLER, 1994, p. 36 *apud* CARVALHO 2005, p. 134)

Bazerman também trabalha na perspectiva do gênero como ação social e sustenta que “uma forma textual que não é reconhecida como sendo um tipo, tendo uma determinada força, não teria *status* nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas na medida em que seus usuários o reconhecem e o distinguem.” (BAZERMAN 1994, p. 81 *apud* CARVALHO 2005, p. 135)

Bazerman afirma que as pessoas se comunicam através de “formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas (que) emergem como gêneros”. Este processo que conduz à padronização é definido pelo autor como tipificação: “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte de como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. (BAZERMAN, 2011, p. 32) Desse modo, podemos dizer, que o discurso humano se materializa através de gêneros textuais, que, como já foi dito acima, configuram-se como formas textuais relativamente padronizadas socialmente, o que permite que sejam reconhecidas pelos falantes da língua como instrumentos de comunicação válidos nos diferentes contextos sociocomunicativos.

A definição de gêneros textuais apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais fornece aos educadores um conceito de gênero textual em sintonia com as ideias de Bakhtin, retomadas por Bazerman:

³ Traduzido e adaptado pela autora

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BRASIL, 1998, *apud* KOCH, 2008, p. 194)

Uma proposta pedagógica amparada no estudo dos gêneros discursivos e nas ideias de Miller, Bazerman e Swales nos obriga a pensar no que as pessoas fazem com os textos e como “os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como um fim em si mesmos.” (BAZERMAN, 2001, p. 35) Nas palavras de Brandão:

Numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização. (BRANDÃO, 2001, p. 38)

A teoria dos gêneros textuais ligada ao Interacionismo Sociodiscursivo, proposta pela Escola de Genebra, vincula-se à herança dos estudos da Linguística Textual. O que os teóricos suíços propõem é a adoção de uma abordagem centrada na diversidade dos textos e nas relações com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais.

Desse modo, a teoria dos gêneros textuais vincula-se à proposta de utilização dos gêneros como objeto de ensino e busca a formação dos professores de língua materna, no sentido de desenvolver práticas de ensino que possam viabilizar esta prática. Assim, utilizaremos os conceitos de gêneros discursivos/gêneros textuais como conceitos complementares, de modo a instrumentalizar a proposta de trabalho aqui apresentada

Para Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar nos coloca diante de uma situação em que o/a professor(a) precisa considerar o fato de que este instrumento de trabalho (o gênero) tem uma função social fora dos muros da escola e, sendo assim, é preciso levar esta dupla utilização do gênero em consideração quando planejamos um trabalho de leitura e escrita baseado no ensino dos gêneros textuais.

Para os autores, “a particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65) Os autores alertam, ainda, para práticas pedagógicas que trabalham o gênero textual apenas como um produto do ambiente escolar, desconsiderando essa dupla função que os textos podem assumir: instrumento de

comunicação e instrumento de ensino. Nesse sentido, esta proposta considera a produção de gêneros textuais no ambiente escolar como uma etapa de preparação para a produção de textos em situações reais de comunicação.

1.4 – Os Gêneros Textuais e a Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre a aula de Português

Os gêneros de divulgação científica estão inseridos no que Bakhtin define como gêneros secundários e Rojo classifica como letramentos dominantes e que requerem mais espaço e atenção nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, uma vez que o contato com o pensamento científico deve ser propiciado aos estudantes desde as séries iniciais e não apenas no Ensino Médio ou no Ensino Superior, como frequentemente acontece no Brasil.

Leibruder define o gênero de divulgação científica como um texto que “se constitui a partir da interseção de dois gêneros discursivos: o discurso da ciência e o discurso do jornalismo, enquanto discurso de transmissão e popularização de informações.” (LEIBRUDER, 2011, p. 231) A atividade à qual se destinam as práticas de divulgação científica é a de democratizar o acesso ao conhecimento científico já que os gêneros de divulgação científica buscam adaptar a linguagem hermética da ciência a um público mais amplo. Para Coracini, o divulgador (autor do texto de divulgação científica) “funciona como o mediador que se interpõe entre o cientista e o público leigo” (2010, p. 36).

O trabalho com a pesquisa, a partir da leitura dos gêneros de divulgação científica, pode ser um valioso instrumento de desenvolvimento dos letramentos dominantes, com vistas à formação de um leitor crítico. Para tanto, é necessário considerar a pesquisa como princípio educativo na aula de Língua Portuguesa.

Demo (2010) define educação pela pesquisa como uma modalidade de educação voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, num contexto onde “a pesquisa como princípio educativo proporciona a expectativa da cidadania ancorada na produção do conhecimento.” (p. 19). Já para Moraes e Lima (2004), “esse trabalho adequadamente mediado possibilita atingir resultados muito positivos, tanto em termos de qualidade formal das produções quanto de qualidade política e transformação dos indivíduos”. (p. 204)

Rojo (2008, p. 608) alerta que o uso dos gêneros de divulgação científica na maioria das escolas públicas brasileiras se dá de forma “pouco crítica, privilegiando-se um estilo autoritário de recepção dos discursos”, deixando-se de focar as características

multissemióticas dos textos e na ausência de condições que permitam ao estudante ocupar o lugar de autor do seu discurso. Nas palavras de Coracini (*op. cit.*), “o discurso de divulgação apresenta o fato científico como um saber inquestionável, uma certeza e é nessa medida que se pode dizer que ele informa conhecimentos, resultados de experiências.”

Esta proposta pretende oferecer ao aluno a oportunidade de atuar também como produtor de conhecimento, de divulgador de informações e ideias por ele construídas. Desse modo, a produção do conhecimento pode acontecer de modo mais reflexivo, mais participativo e mais autoral, possibilitando ao jovem estudante o papel de protagonista na construção, coleta e divulgação de informações. Nas palavras de Demo,

na escola básica e na educação infantil, os alunos podem produzir conhecimento, mas a seu modo e na sua idade, sem forçar ou inventar malabarismos (...), o que desvela a possibilidade de pesquisar dentro de seu ritmo próprio; a produção de texto precisa começar na primeira hora e constituir produto necessário de toda a atividade formal de aprendizagem. (2010, p. 19)

Demo advoga ainda, pela utilidade da pesquisa para o desenvolvimento do pensamento argumentativo: “No palco da educação, trabalham-se a autoridade do argumento, a cidadania que sabe pensar, a fundamentação sempre aberta, o texto discutível, o debate civilizado, usando a força do melhor argumento.” (DEMO, 2010, p. 19)

Nesta proposta, sugerimos que, num primeiro momento, o aluno esteja na condição de leitor/ouvinte, mas que na segunda etapa, passe à condição de estudante/pesquisador, produtor de conhecimento, compartilhando as descobertas decorrentes do trabalho de pesquisa realizado em parceria com seus colegas de turma e com a orientação do professor de Língua Portuguesa e de profissionais de outras áreas que aceitem participar do processo. Ainda que esse trabalho, verbalizado pelo pôster científico, seja o resultado de pesquisas de menor complexidade (adequadas à faixa etária da turma), realizadas dentro da própria escola ou nas proximidades da residência dos estudantes, é possível crer que haverá o desenvolvimento do senso de autoria, pois na etapa da pesquisa de campo os estudantes estarão produzindo e sistematizando uma informação nova, ainda não veiculada, que tanto pode ser a percepção dos colegas de escola sobre a realidade do trabalho escravo quanto o hábito dos vizinhos que criam aves da fauna brasileira em cativeiro.

Para a operacionalização desta proposta, é possível fundamentá-la nos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e

atualizados recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), doravante DCNGEB. De acordo com o documento:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que **temas e eixos temáticos estão integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais**. (...) A transversalidade e a interdisciplinaridade complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. (...) Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (...) Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da **ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia de projetos temáticos**. (BRASIL, 2013, pp.28-29, grifo nosso)

O mesmo documento, em trecho posterior, reforça a proposta de trabalho interdisciplinar a partir de projetos temáticos: “É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas DCNGEB, quando preconizam **o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos** e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual”. (Brasil, 2013, p. 119, grifo nosso)

Sendo assim, os projetos de pesquisa gestados nas aulas de Língua Portuguesa devem levar em consideração a análise crítica de fenômenos como as relações sociais/raciais e de gênero, as questões ambientais e políticas relativas aos direitos humanos, dentre outras temáticas relevantes. Tal opção também encontra amparo em outros documentos oficiais, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Além dos documentos oficiais, outros materiais de apoio à formação docente recomendam o uso de projetos interdisciplinares como instrumento pedagógico na Educação Básica. Dentre esses materiais, destacamos a coleção *Entre Nós* (Editora Edelbra, 2012, PNBE Professor, edição de 2013), encaminhada pelo Ministério da Educação às escolas públicas com o objetivo de fomentar a discussão sobre novas práticas docentes que ofereçam aos estudantes oportunidades de aprendizagem mais efetivas. O volume destinado aos professores de Língua Portuguesa intitula-se *Leitura e Autonomia: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, de autoria de Luciene Juliano Simões, Diana Marchi e Ana Mariza Filipouski. Essa obra convida os professores brasileiros a reconstruir as pontes que podem garantir o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento:

Por isso é tão importante trabalhar de modo interdisciplinar na escola. (...) Trabalhar o letramento é valorizar o acesso dos alunos aos mundos construídos com base na escrita nas Ciências, nas Humanidades, nas Linguagens Matemáticas, nas Artes. O que temos, como especialistas em língua portuguesa, a dizer para nossos colegas sobre as culturas de escrita? Ao mesmo tempo, o que têm eles a nos dizer? (SIMÕES *et al.* 2012, p. 44)

Rojo também reitera a necessidade e a legitimidade do trabalho com projetos interdisciplinares nos quais a Língua Portuguesa busque o diálogo com outras áreas do conhecimento, onde vai encontrar novos gêneros e novas aprendizagens sobre leitura e escrita:

A ideia agora é que todos – professores e alunos – trabalhem colaborativamente em pedagogias de projeto, as quais tendem a ser interdisciplinares, e não mais ficar restritas ao estudo exclusivo de língua portuguesa. (...) Projetos em geral e interdisciplinares. Claro que não estou falando de transdisciplinares, envolvendo todas as disciplinas, mas posso trabalhar, por exemplo, história e geografia quando analiso um mapa interativo; ou trabalho forçosamente com matemática e geografia quando analiso a imagem do Google Maps. Isso é interdisciplinaridade, projetos que tenham objetivos muito claros no que diz respeito tanto à tecnologia quanto à leitura, à escrita, ao gênero. (ROJO, 2016, p. 10)

No que diz respeito à definição dos gêneros a serem estudados no projeto de leitura aqui apresentado, amparamos nossa escolha na classificação proposta por Schneuwly e Dolz (2004), que transcrevemos abaixo, destacando os gêneros que consideramos mais relevantes para este trabalho:

QUADRO 2: PROPOSTA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

Domínios sociais de comunicação Aspectos Tipológicos	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultural Literária Ficcional Narrar	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch de história engraçada biografia romanceada romance novela fantástica

	conto crônica literária adivinha piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia currículo notícia reportagem crônica social crônica esportiva histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia
Transmissão e construção de saberes	texto expositivo exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumos de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relato oral de experiência

Quadro 1. Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004, pp. 51-52, grifo nosso)

Os autores também alertam que o trabalho com gêneros textuais orais e escritos deve obedecer a princípios essenciais, dentre os quais destacamos os seguintes:

- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- **oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;**
- ser modular, para permitir uma diferenciação no ensino; e
- **favorecer a elaboração de projetos de classe.**

(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pp. 81-82, grifo nosso)

E ainda acrescentam que

é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se escreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme necessariamente, num objeto de ensino sistemático. (*op.cit.*, p.82)

Ou seja, projetos de leitura e pesquisa podem se configurar em excelentes instrumentos para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, formação do pensamento crítico e da expressão oral. Esta proposta de trabalho também atende aos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam a possibilidade de trabalho com projetos de pesquisa a partir dos temas transversais:

Os temas transversais abrem a possibilidade de trabalho integrado. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental, de ler produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem que é incompatível com os princípios que norteiam esses parâmetros. (BRASIL, 1998, p. 40)

Nesse sentido, é necessário esclarecer que não postulamos aqui a neutralidade da língua, como se, ao discutir as temáticas relativas à área de História ou Geografia, a Língua Portuguesa assumisse uma função meramente instrumental, de transmissão de informações. Pelo contrário, acreditamos que, nos projetos interdisciplinares, os conhecimentos de Língua Portuguesa têm um papel distinto e expressivo, não se confundindo com o olhar que as demais disciplinas lançam sobre o texto.

Assim, as atividades propostas devem contemplar a reflexão sobre as condições de produção textual, a adequação da linguagem ao contexto, a identificação das marcas de enunciação e a recuperação de relações intertextuais.

Por isso é que propomos a elaboração de projetos de leitura e pesquisa organizados em torno de um núcleo temático, que permitam a leitura de gêneros textuais diversificados, com vistas à produção do pôster científico e garantam aos estudantes o acesso a diferentes pontos de vista e variados estilos de escrita, nos quais possam se basear para construir suas próprias produções.

1.5 - Os Gêneros Acadêmicos e o Pôster Científico como instrumento de Letramento

No amplo arcabouço teórico produzido pela corrente norte-americana do estudo de gêneros (gêneros como ação retórica), destacam-se também os estudos do britânico John Swales, atualmente professor de Linguística na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Os estudos sociorretóricos (aos quais Swales filia-se) contemplam a análise das condições de produção dos gêneros acadêmicos e suas especificidades.

Segundo Swales (2009), o interesse pelo estudo dos gêneros acadêmicos em contextos profissionais e no ensino superior começa a se delinear na década de 1990, a partir dos estudos de Hyon, na Austrália. Swales publicou o primeiro livro sobre esta temática em 2004: *Research Genres: explorations and applications* (*Gêneros de pesquisa: explorações e aplicações*), filiando-se à perspectiva denominada *ESP – English for Specific Purposes* (Inglês para fins específicos).

Swales (2016) rejeita a hipótese de analisar um texto apenas pelos elementos linguísticos, pois este deve ser entendido a partir do contexto de uso. Para o autor, os gêneros “não são apenas formas; gêneros são formas de vida, maneiras de ser. Eles são molduras para ações sociais; gêneros formatam os pensamentos que construímos e as comunicações pelas quais nós interagimos.” Ele acrescenta, ainda, que os gêneros variam em complexidade e frequência e podem ser

- a) simples: anúncio de bazar na garagem, convites de casamento;
- b) complexos: estatutos legais, artigos de pesquisa;
- c) raros: encíclicas papais, discursos de posse de presidentes e
- d) comuns: notas fiscais, recibos. (SWALES, 2016)⁴

A obra de Swales é voltada à análise dos gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Segundo Hemaís e Rodrigues “os seus trabalhos aplicados visam desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem sucedido as características do gênero.” (2005, p. 109)

Assim, propõe-se aqui que o trabalho com Língua Portuguesa inclua a leitura de gêneros textuais inseridos na esfera acadêmica, focalizando o estudo do gênero pôster científico. A proposta pedagógica se apoiará nas ideias de Miller, Swales e Bazerman:

⁴ Vídeo disponível em <<http://www.tesolacademic.org/keynotes1416.htm>> Acesso em 16 out.2016. Traduzido e adaptado pela autora.

Na esfera educacional, a atividade dirige seu foco para outras questões, tais como: de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimentos através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção de conhecimento e oportunidades de aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas. (BAZERMAN, 2011, p. 35)

Para Motta-Roth, “o discurso acadêmico pode ser descrito como a expressão lingüística e a construção de conceitos, valores e práticas compartilhadas pelos membros de uma instituição” (2009, p.321) e, portanto, é preciso aprender a transitar por este ambiente.

Quanto à terminologia utilizada para designar o gênero em estudo, consideramos necessário apresentar um breve esclarecimento: embora autores como Murray (2007) e Dionísio (2015) adotem a nomenclatura “pôster acadêmico” ou “pôster de pesquisa” para designar o gênero aqui pesquisado, neste trabalho utilizaremos, quando possível, a denominação “pôster científico”, adotada por autores como Ashley Kelly e Carolyn Miller (2015) a fim de evitar a repetição com a expressão “gêneros acadêmicos” e manteremos a forma adotada por Murray e Dionísio quando for necessário preservar a fidelidade às fontes de consulta. A proposta se apóia, de modo complementar, na leitura, análise e produção de outros gêneros que contribuem para a construção do conhecimento a ser veiculado através do pôster, tais como o verbete, o artigo científico, a reportagem, a notícia, o mapa, o gráfico, a tabela, o resumo, a resenha e o questionário de pesquisa, dentre outros.

A realização de pesquisas busca contemplar temáticas que atendam às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, como também às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB e conduzam à produção dos variados gêneros, tais como os descritos acima, que serão incorporados ao pôster no momento da sua produção.

É necessário esclarecer que enxergamos o pôster científico como **gênero** e não como suporte. Tal opção está amparada nos estudos de MacIntosh-Murray (2007), cujo trabalho mais citado nas discussões sobre o pôster científico intitula-se “The pôster as a genre in knowledge communication” (O pôster como **gênero** na comunicação do conhecimento) e outros pesquisadores citados a seguir.

Para Marcuschi (2009, p. 164), a definição dos gêneros textuais em geral leva em consideração os seguintes elementos: 1. forma estrutural; 2. propósito; 3. conteúdo; 4. meio de transmissão; 5. papéis dos interlocutores e 6. contexto situacional. Segundo o autor, “o suporte de um gênero é o locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (*ibidem* p. 174)

Ainda nas palavras de Marcuschi, “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele (...) mas isso não significa que o suporte determine o gênero e, sim, que o gênero exige um suporte especial” (*op. cit.*). E mais:

todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. (*ibidem*, p. 176)

Nesse sentido, observamos que, para que o pôster seja considerado um gênero textual, deve-se considerar: 1) a sua estrutura (uma superfície na qual está fixado; neste caso, uma tela de papel ou lona medindo geralmente 90x120cm ou dimensões semelhantes) que tem o objetivo de comportar (fixar) os diversos gêneros que compõem o pôster, tais como tabelas, imagens, gráficos, mapas, verbetes, resumos, relatos; 2. O seu propósito (divulgar informações obtidas durante a pesquisa de forma ágil e atraente a uma audiência heterogênea e em movimento); 3. seu conteúdo (objetivos da pesquisa, metodologia, financiadores, resultados); 4. seu meio de transmissão que envolve o texto escrito (pôster) e a exposição oral (explicação sobre o conteúdo do pôster); 5. o papel dos interlocutores (que ouvem a apresentação dos autores dos pôsteres pelos quais se interessaram); e 6. o contexto situacional que, neste caso, é um evento científico onde estão expostos diversos pôsteres, relacionados a diferentes temáticas e, muitas vezes, de diferentes áreas do conhecimento e por onde transita uma audiência que pode ser composta de especialistas ou leigos que requisitam informações adicionais aos autores dos pôsteres pelos quais sua atenção foi atraída.

Silva e Dionísio (2009) consideram que

o pôster acadêmico é um gênero textual que apresenta os resultados de pesquisas gráfica e textualmente, cuja apresentação se faz mediante a exposição (texto impresso inteiro) e a exposição oral (explicação da pesquisa mediante solicitação da audiência), portanto o gênero pôster está associado ao evento (sua apresentação), elemento que deixa de existir com a publicação. (2009, p.3)

Bazerman (1988 *apud* MURRAY, 2007 p. 348) afirma que o pôster deve ser considerado um gênero textual nas atividades de comunicação acadêmica, no mesmo domínio discursivo das conferências acadêmicas, dos periódicos e das propostas de financiamento de pesquisas. Já Swales (1990 *apud* MURRAY, *op.cit.*) nomeia essas formas de comunicação acadêmica como “gêneros públicos de pesquisa”.

Murray, amparada pelos estudos de Carolyn Miller (1984) acrescenta, ainda, que um gênero acadêmico frequentemente gera uma “cadeia de gêneros”, já que ao pôster acadêmico, apresentado num determinado evento, estão relacionados outros gêneros, tais como o resumo do trabalho, o formulário de submissão, a carta de aceite, a programação das apresentações. Assim, a autora sugere que o pôster acadêmico pode ser visto não somente como um gênero, mas como uma “prática situada de ação social”, conforme termo cunhado por Miller (*op. cit.*). Bazerman também chama a atenção para o fato de que esse encadeamento de gêneros organiza as atividades dos sujeitos, seus direitos e deveres, em um determinado meio social.

Desse modo, propomos o estudo das características do gênero pôster científico, do caráter multissemiótico e multimodal desse gênero. De acordo com Murray,

um pôster consiste num mostruário visual de tópicos de pesquisa combinados com textos não-verbais (fotos, gráficos, tabelas, mapas). Trata-se de um **gênero** híbrido, uma representação visual bastante abreviada de um artigo científico, uma combinação visual de design arrojado, cor, imagem e texto escrito, objetivando captar e manter a atenção dos passantes por tempo suficiente para deixar uma impressão significativa.⁵ (MURRAY, 2007, p. 348-349, grifo nosso)

A complexidade do pôster como gênero emerge da sua condição de gênero híbrido e dos múltiplos aspectos que residem no texto, incluindo a restrição ao formato, o tipo de audiência e a interação promovida a partir do contexto comunicativo em que este gênero está inserido. Para Murray, um pôster de pesquisa combina três elementos básicos: informação científica atrativamente disposta numa única tela, um apresentador e a audiência. Todos esses elementos são importantes; não apenas o pôster, mas também o modo como os elementos humanos e materiais são combinados no mesmo contexto. A apresentação do pôster é um evento comunicativo multimodal, onde escrita, imagem, cor, discurso oral e gestual são combinados à produção de sentido. Embora afirme que o pôster é “uma representação visual bastante abreviada de um artigo científico”, Murray alerta que “o pôster não é um artigo acadêmico exposto em lona ou cartolina. Ou seja, o pôster acadêmico deve ser elaborado para um determinado evento comunicativo, adequando-o ao público, às possíveis interações e aos objetivos pretendidos”. (MURRAY, 2007, p. 352) Trata-se, assim, de um gênero com características específicas, escrito para uma situação comunicativa específica, onde escrita e oralidade serão combinadas para viabilizar a interação entre o autor do pôster e a audiência.

⁵ Traduzido e adaptado pela autora

Desse modo, configura-se o caráter híbrido do pôster acadêmico. Esta singularidade do gênero emerge em diferentes dimensões: o pôster é híbrido, porque congrega, na sua composição, diferentes tipologias. Normalmente no item denominado “Introdução”, temos passagens mais descritivas, como neste trecho do texto produzido pelos estudantes T. M., D. J. e E. A., apresentado durante a 2ª FICC – Feira de Ciências de Catu (setembro, 2015):

No município de Catu, grande parte da população desconhece que jovens catuenses lutaram na II Guerra Mundial. O objetivo deste trabalho é recuperar a memória deste período e melhorar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, através do contato com diferentes gêneros textuais.

Já no item “Metodologia”, temos normalmente sequências de base narrativa. Vejamos mais um trecho do pôster citado: “inicialmente, a primeira parte da pesquisa foi feita com a leitura de artigos científicos, memórias, filmes e diários sobre o tema. Na segunda etapa, houve reuniões com os professores de História e Língua Portuguesa para discutir as informações coletadas”. Como podemos observar, os alunos fizeram uso de verbos no passado para comunicar uma sequência de atividades realizadas durante o processo de pesquisa. Normalmente no item denominado “Resultados” ou “Conclusões”, os gêneros inseridos no pôster têm um caráter mais argumentativo, seja através da utilização de gráficos, como foi o caso do pôster comentado acima, seja no caso de autores que optam pelo texto escrito, como no exemplo a seguir:

O livro didático é certamente um importante incentivo à participação de mulheres no mundo científico. Muitos deles, porém, ao não promoverem uma discussão mais ampla sobre a vida e a produção de cientistas mulheres, não corroboram esta participação, podendo até reforçar a ideia de que a ciência não é uma atividade para mulheres⁶.

Assim, é necessário considerar o hibridismo deste gênero, não somente em relação a diferentes tipologias, mas também aos diversos gêneros que compõem o pôster e ao seu caráter semiótico e multimodal. A apresentação pública de um pôster representa mais do que o aspecto físico desse gênero textual, pois ele deve ser estudado como uma prática social situada num determinado contexto de interação humana.

Para Bakhtin, no caso de gêneros secundários (complexos), particularmente retóricos, escritos e inseridos na esfera dos textos de divulgação científica (*incluindo algumas modalidades de popularização científica*), como o pôster, deve-se considerar cuidadosamente a audiência (o destinatário): “*Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto*

⁶ Trecho extraído do pôster acadêmico “A representatividade de mulheres cientistas na ciência retratada nos livros didáticos de Química” (VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade).

do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado".⁷ (BAKHTIN, 2003, p. 301)

Murray sugere o uso do pôster como instrumento de ensino dos conteúdos e da avaliação das habilidades de escrita e expressão oral, pois assim os estudantes podem ser protagonistas do processo de construção de conhecimento como jovens pesquisadores através de atividade linguística autêntica. A produção do pôster de pesquisa pode ser considerada como parte do currículo, como uma instância para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem situada no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. (MURRAY, 2007, p. 352)

O trabalho com o pôster científico também contempla a necessidade de propiciar ao estudante do Ensino Fundamental o preparo necessário para ler com competência gêneros textuais que têm na multimodalidade sua principal característica. Dionísio (2011, p. 150) define a multimodalidade como um modo de apresentação baseado na representação verbal e pictorial da informação e salienta a importância de criar as condições para garantir o letramento visual dos estudantes: “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência”. (DIONÍSIO, *op. cit.*, p. 138). Esta proposta oferece as condições para que o estudante produza um gênero textual calcado na multimodalidade, considerando a diversidade da audiência pretendida.

A inserção dos modos de comunicar a ciência como objeto de ensino de língua materna cumpre uma importante função neste cenário. Kelly e Miller advogam que a comunicação científica tem sido tipicamente dividida entre a linguagem para os especialistas e a linguagem para o público:

Artigos científicos, relatórios de laboratório, propostas de concessão, dentre outros gêneros representam os tipos de comunicação que os cientistas se empenham em produzir e compartilhar. Artigos e livros de popularização da ciência e programas de televisão são o tipo de comunicação criado para o público.⁸ (KELLY e MILLER, 2014, p. 34)

As autoras propõem uma reflexão sobre o papel dos gêneros acadêmicos na formação dos estudantes: “O papel principal da educação científica é contribuir para a pesquisa científica ou educar o público acerca dos métodos e processos científicos?” (*op. cit.* p. 32)

⁷ Grifo do autor

⁸ Texto traduzido e adaptado pela autora.

Os estudos sobre o ensino de gêneros textuais da esfera acadêmica iniciou-se no Reino Unido nos anos 70 e ficou conhecido pela expressão *Writing Across Curriculum* (Escrita através do Currículo). Este movimento tinha como objetivo oferecer suporte ao desenvolvimento da habilidade de escrita de textos acadêmicos com vistas a atender um grande número de estudantes provenientes de grupos socialmente desfavorecidos que começaram a ter acesso ao ensino superior. Foram, então, criados Centros de Escrita Acadêmica dos quais participavam professores de diversas disciplinas e não apenas de língua materna (no caso, a Língua Inglesa).

Naquele momento, Hounsell (1998, *apud* RUSSELL *et al.* 2009, p. 397) pesquisou as dificuldades de estudantes que não tinham familiaridade com o discurso da universidade. O autor define o letramento acadêmico como “um tipo particular de mundo da escrita com uma série de convenções ou códigos particulares” pelo qual o estudante precisa aprender a transitar.

Em 1991, professores do Instituto de Educação da Universidade de Londres, liderados pelo professor James Britton, iniciaram esforços para implementar esta metodologia no ensino secundário. Esse movimento durou pouco e não teve resultados significativos na Grã Bretanha, mas acabou por influenciar pesquisadores americanos que passaram a investigar essas questões no ensino superior, inspirados pelo lema de Britton, que defendia que “os estudantes podem **escrever para aprender enquanto aprendem a escrever**”⁹. Desse modo, os pesquisadores passaram a defender a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de escrita de gêneros acadêmicos (resumos, ensaios, artigos, formulários, pôsteres) no ensino de diferentes disciplinas do currículo acadêmico. Esses autores advogam a possibilidade de “aprendizagem pela escrita”.

Os estudos que resultaram na proposta de ensino dos letramentos acadêmicos (*Academic Literacies*) estão alinhados com uma visão de gênero textual entendida como prática social que se organiza a partir das necessidades dos usuários da língua. Os estudos de Bazerman, na década de 90, mostraram que os estudantes se envolvem em diferentes processos de escrita quando têm expectativas (conhecimentos prévios) em relação ao gênero a ser produzido (jornal estudantil, ensaio, formulário de matrícula) e ao público a que ele se destina. Estes estudos enxergam os letramentos como práticas sociais múltiplas e plurais. Esta corrente também se filia aos Estudos dos Novos Letramentos (*New Literacy Studies*) que nos anos 90 se propuseram a investigar os letramentos situados na escola, na comunidade e no

⁹ Tradução e grifo da autora.

ambiente de trabalho em diferentes contextos sociais (fora da Grã Bretanha), notadamente no Irã, na África do Sul e na América Latina. Curiosamente, esse grupo de pesquisadores britânicos ainda não tinha prestado atenção aos letramentos em curso nas universidades em seu próprio país.

Mais recentemente, a pesquisadora americana Virginia Crank (2012) vem discutindo a importância de desenvolver a escrita acadêmica em diferentes disciplinas com o objetivo de diminuir a distância entre o que o estudante aprende na Educação Básica e o que se espera que ele produza no ensino superior.

A autora alerta para a necessidade de considerar seis conceitos-chave para o ensino da escrita de gêneros acadêmicos: gênero, formato, fontes de pesquisa, argumento, processo, audiência e voz. Yancey reporta os resultados de um estudo conduzido nas Universidades de Washington e Tennessee (EUA) cujos dados mostram que os estudantes do primeiro ano do ensino superior, trazem consigo “um conhecimento limitado sobre gêneros textuais e não utilizam este conhecimento quando escrevem.”¹⁰ (YANCEY *apud* CRANK, 2012, p. 53)

Nesse sentido, Motta-Roth advoga que “estes desafios parecem mais razoáveis se nós considerarmos o aprendizado de língua como duas etapas interrelacionadas: nós aprendemos a interagir e assim aprendemos a linguagem que é constitutiva desta interação. (2009, p. 319)¹¹

Crank acredita que esta situação decorre do fato de que no Ensino Médio americano, “os estudantes não escrevem o suficiente, não aprendem como escrever para audiências específicas e também não escrevem em múltiplos gêneros, além de estarem extremamente limitados a fórmulas e regras de escrita”¹² aprendidas normalmente nas aulas de Língua Inglesa. (*op. cit.*, p. 51) Nesse sentido, é possível fazer um paralelo entre o contexto americano e brasileiro, pois em nosso país também observamos a ausência de políticas voltadas ao desenvolvimento dos gêneros acadêmicos na Educação Básica.

Houve grande dificuldade em encontrar pesquisas relativas ao uso do pôster científico/acadêmico na Educação Básica, tanto no Brasil como no exterior. Como pode ser comprovado nas referências a pesquisas britânicas e americanas já citadas, quando o pôster e outros gêneros acadêmicos são temas das pesquisas, o *lôcus*, em geral, é o ensino superior. Nosso desafio foi adaptar o referencial teórico às possibilidades de ensino dos gêneros acadêmicos no contexto do Ensino Fundamental.

¹⁰ Traduzido e adaptado pela autora

¹¹ *idem*

¹² *idem*

No cenário brasileiro, no que diz respeito a publicações sobre o tema, a situação não é diferente. Após diversas consultas a materiais impressos e digitais, encontramos apenas duas referências a pesquisas que tomam o pôster científico como objeto de estudo. Um desses trabalhos vem da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Trata-se de um estudo de autoria de Nascimento e Dionísio (2007) que discute a produção do pôster acadêmico no âmbito dos cursos de licenciatura da UFPE.

A segunda referência é uma publicação bastante interessante, produzida no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - que, tendo o pôster acadêmico como referência, apresenta inúmeras alternativas para o trabalho com esse gênero textual.

Esta publicação oferece um panorama da escassez de materiais relativos ao estudo dos gêneros acadêmicos e, em especial, ao gênero pôster acadêmico no contexto brasileiro. Do total de quarenta pôsteres reproduzidos na publicação, acompanhados dos respectivos resumos, apenas quatro tomam como objeto de estudo os gêneros acadêmicos e apenas um (Oliveira *et al*, 2015) foca na Educação Básica, investigando a produção do gênero resenha escolar em turmas do Ensino Fundamental II.

No texto de apresentação da obra citada, Dionísio e Pinheiro (2015, p. 22), assim conceituam o pôster acadêmico: “o pôster é uma das formas de divulgar trabalhos que, além do texto verbal, utiliza imagens em geral, como fotografias, gráficos e tabelas, comunicando de maneira ágil e científica os conteúdos de uma pesquisa.” Dentre as funções do pôster, Moraes destaca:

- 1.indicar o que é a pesquisa ou a intervenção didática, quem a faz, quem orienta, quem patrocina; 2.Traduzir os conceitos, as informações e dados mais relevantes da pesquisa ou da intervenção didática realizada; 3. Apresentar as relações identificadas nos diferentes tópicos da investigação. (MORAES *apud* DIONÍSIO E PINHEIRO, *op. cit.*)

Considerando a classificação proposta por Bakhtin, o gênero pôster acadêmico inscreve-se entre os gêneros secundários, já que sua funcionalidade remete ao discurso público, acadêmico. É o que Roxane Rojo define como gêneros dominantes. Para Miller (2014), o pôster insere-se no âmbito dos gêneros acadêmicos, pois o uso social que se faz deste texto está limitado ao contexto acadêmico, a eventos que têm como objetivo a divulgação e a popularização do conhecimento científico.

Como já foi dito, o pôster é, desde a sua concepção, um gênero híbrido, tanto no que se refere à sua estrutura quanto à sua função social. A estrutura do pôster tem caráter híbrido e multimodal, pois conjuga tanto o texto verbal em diferentes tipologias (descritiva, narrativa,

argumentativa), quanto os textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros. Quanto às esferas visual e oral, os gêneros presentes no pôster variam de acordo com o tema do trabalho apresentado e podem ser infográficos, fotografias, gravuras, gráficos, mapas, tabelas, dentre outros. Esse hibridismo se estende aos usos sociais que se faz do pôster: trata-se de um suporte escrito para viabilizar uma apresentação oral, o que lhe confere um caráter duplo que não ocorre com a maioria dos gêneros.

Na apresentação do pôster, o aluno pode ser ouvido, tem a oportunidade de demonstrar os conhecimentos acumulados ao longo da pesquisa, além de poder ouvir e responder às perguntas do público. Dionísio e Pinheiro (2015, p. 20) destacam a importância da exposição científica na formação dos estudantes. Para as autoras, através do pôster acadêmico revela-se “um meio de divulgação de trabalhos que têm na sua essência a relação entre diversas linguagens, pois esse gênero valoriza a multimodalidade, tornando-se um meio dinâmico para a apresentação de resultados de pesquisas”, comumente no nível superior, mas cada vez mais presente na Educação Básica.

Acreditamos que a aquisição do conhecimento deve ser acompanhada do aprendizado da linguagem e dos meios de comunicá-lo, incluindo o discurso escrito, visual e oral que compõem o discurso acadêmico e que predominam nos gêneros secundários. Citamos novamente a Coleção *Entre Nós*. No que diz respeito à necessidade de aprendizagem dos modos de expressão mais formais, próprias do discurso acadêmico, as autoras assim se posicionam:

Se o estudante não se aproximou suficientemente, por exemplo, do discurso da ciência, de modo a entender sobre o que discorre, reconhecendo na ciência uma construção humana, um diálogo entre homens e mulheres, será impossível falar fluentemente sobre os fatos e os entendimentos da ciência. Ou seja, introduzir o estudante nos modos de falar mais formais é introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido e dos quais ele pode participar. (SIMÕES *et al.* 2012, p. 50)

Bazerman também defende a utilização dos gêneros acadêmicos como instrumento pedagógico. Para o autor, o contato dos estudantes com esse gênero textual traz vantagens à formação dos estudantes:

envolve os estudantes em diferentes mundos e conhecimentos através dos textos; desenvolve maneiras de olhar para o mundo, descrevê-lo e refletir sobre ele e desenvolve o pensamento individual baseado em evidência, precisão, lógica, coerência e conhecimento interdisciplinar.¹³ (BAZERMAN, 2015)

¹³ Traduzido e adaptado pela autora.

Desse modo, buscamos construir uma proposta pedagógica que contemple o ensino dos gêneros acadêmicos, com vistas à produção do pôster e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Os gêneros textuais aqui propostos como objeto de estudo também se encontram recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
Linguagem Oral		Linguagem Escrita	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiência • esquema e resumo de artigos • verbete de enciclopédia

Quadro 2. Fonte: BRASIL, 1998, p. 57, grifo da autora

2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa da pesquisa consistiu de pesquisa bibliográfica necessária ao levantamento dos fundamentos teóricos requeridos para a elaboração do caderno pedagógico. Paralelamente, foi realizada a aplicação de 80 questionários entre os 160 estudantes inscritos na 2ª FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu realizada em 17 de setembro de 2016 (Apêndice C). Os questionários são compostos de sete perguntas que tiveram como objetivo principal investigar a relação dos estudantes com os gêneros textuais envolvidos na pesquisa por eles desenvolvida e, mais especificamente, as condições de produção do pôster científico como resultado das atividades de pesquisa.

Assim, pretendeu-se coletar as informações essenciais para alcançar o objetivo central deste estudo que é a produção de material didático voltado à leitura e produção dos gêneros acadêmicos nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como foco a produção do pôster científico. A metodologia proposta para a condução das etapas da pesquisa está amparada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando especificamente o conceito de pesquisa-ação. Segundo Monteiro (2000, p. 2), “a pesquisa-ação evidencia a necessidade de reflexão sobre o fazer docente, o uso da meta-cognição e da subjetividade no processo de investigação que busca a superação da dicotomia entre teoria e prática”.

Pimenta (2005, p. 523) afirma que a “pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem, compõem um grupo e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam, desempenhando papéis diversos.”

Ainda segundo a autora,

ao realizar-se dentro do contexto escolar e mais precisamente na sala de aula, a pesquisa-ação pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica. Os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. (PIMENTA, 2005, p. 526)

Outra característica da pesquisa-ação é o incentivo à autoformação, no sentido de que o professor envolvido nesse tipo de pesquisa deve refletir sobre suas práticas, sobre as questões políticas envolvidas no seu trabalho, abrindo espaço para a produção crítica do conhecimento e, nesse processo, pensar sobre a sua própria forma de ver e de interpretar a realidade.

Abdalla considera que a pesquisa-ação é um instrumento “para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo assim, formas de ação e tomada de decisões conscientes”. (2005, p. 386). Thiollent define a pesquisa-ação como um processo que “requer no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo e um campo de domínio delimitado.” (THIOLLENT 1997 *apud* ABDALLA, 2005, p. 386). No caso desta proposta, temos um agente (professora em formação); um objeto de pesquisa, que é a investigação das condições de produção e das propostas existentes para o ensino dos gêneros acadêmicos, mais especificamente, do gênero pôster científico no âmbito do Ensino Fundamental II e um objetivo: a produção de material didático inovador para o ensino de língua materna nesta etapa da Educação Básica.

Em seguida, foi iniciada a produção de um caderno pedagógico contendo a proposta de um projeto de leitura e pesquisa, que contempla um dos subtemas inseridos nos Temas Transversais (Brasil, 1998), recomendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013). A escolha do subtema também busca garantir o diálogo interdisciplinar com as áreas de Geografia e História. Considerando o currículo adotado pela Secretaria de Educação do Estadual da Bahia para o Ensino Fundamental II, que inclui disciplinas denominadas Eixos Temáticos, o trabalho também busca dialogar com as disciplinas Meio Ambiente (6º ano), Identidade e Cultura (7º ano), Cidadania e Consumo (8º ano) e Ciência e Tecnologia (9º ano).

As atividades desenvolvidas pelos projetos de leitura e pesquisa culminaram na produção do pôster apresentado na 2ª FICC – Feira de Ciências de Catu e na 5ª FECIBA – Feira de Ciências da Bahia.

A coleta de dados também se deu através da observação da postura dos estudantes (autores do pôster) durante a 2ª FICC (setembro de 2015) e a 5ª FECIBA (dezembro de 2015), incluindo a análise da transcrição das falas dos estudantes coletadas a partir de um vídeo gravado durante uma das apresentações orais protagonizadas por eles durante a FECIBA. A análise das marcas de autoria no texto oral dos estudantes é discutida, de forma mais detalhada, no item 3.3 (p. 51)

Como forma de melhor fundamentar a proposta para o uso didático de gêneros acadêmicos no Ensino Fundamental, realizou-se também uma análise de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa inseridas no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a fim de verificar a presença dos gêneros acadêmicos nos materiais disponibilizados para o trabalho docente nesta etapa da Educação Básica.

Acreditamos que a opção metodológica aqui apresentada pode se converter num valioso instrumento de letramento para que os estudantes do ensino fundamental tenham contato com os gêneros acadêmicos desde esta etapa da educação básica, com vistas a prepará-los para estudos futuros, uma vez que no Brasil como nos Estados Unidos, os estudantes normalmente chegam ao ensino superior sem a menor familiaridade com estes gêneros que serão fundamentais no ambiente acadêmico.

Por outro lado, aqueles estudantes que porventura não prosseguirem nos estudos, chegando à universidade, terão tido também a oportunidade de desenvolver habilidades comunicativas que são essenciais à formação de qualquer profissional: capacidade de observação da realidade, de estabelecer comunicação com clareza e objetividade, de trabalho em equipe, de espírito de liderança e criatividade, dentre outras.

3. O Pôster Científico no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção

Observando os currículos para o ensino de língua materna nos ciclos que compõem a Educação Básica brasileira, é possível observar que quase não há propostas que orientem o ensino dos gêneros textuais denominados gêneros acadêmicos (resumo, resenha, verbete, artigo científico, pôster científico, relatório de prática, relatório de pesquisa). Sabemos que o principal material didático disponível para uso do profissional de Língua Portuguesa na escola pública é o livro didático escolhido pelos professores e adquirido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, com recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional e, nesses, geralmente também não se observa a sugestão de trabalho com os gêneros acadêmicos.

Como forma de melhor fundamentar essa percepção, realizamos coleta de dados sobre a presença dos gêneros acadêmicos nos exemplares do livro didático de português, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, em três coleções aprovadas pelo PNLD. A coleção 1 foi a obra escolhida para o triênio 2014/2016 e, portanto, é a coleção que está em uso no atual período letivo; as coleções 2 e 3, respectivamente, correspondem à 1ª e 2ª opções do corpo docente para o triênio 2017/2019. Salientamos que todas as obras disponíveis para a análise do corpo docente passaram antes por avaliação da equipe de especialistas do Ministério da Educação.

	COLEÇÃO 1 ¹⁴	COLEÇÃO 2 ¹⁵	COLEÇÃO 3 ¹⁶
PERCENTUAL DE GÊNEROS ACADÊMICOS	20%	14,5%	16,21%
GÊNEROS TEXTUAIS IDENTIFICADOS	gráfico, artigo de divulgação científica, resumo, verbete, resenha, seminário	artigo de divulgação científica, relato histórico, resenha, verbete	artigo de divulgação científica, mapa, resenha e verbete

Quadro 3 – Fonte: produzido pela autora

A análise dos dados nos mostra que ainda é pequena a variedade de gêneros acadêmicos presentes no livro didático de Língua Portuguesa. Nas três coleções, foi encontrado apenas um gráfico e um relato histórico. Verificamos que somente uma das obras traz mapas e que os gêneros mais comuns são o artigo de divulgação científica, com onze ocorrências e o verbete, com nove ocorrências.

¹⁴ VIEIRA e MENNA (2013);

¹⁵ OLIVEIRA (2015);

¹⁶ PEREIRA (2015).

Nesse cenário, cabe refletir sobre as propostas de Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) quando tratam da necessidade de considerar a dupla função dos gêneros textuais: uma função na vida real, cotidiana e, outra, como instrumento de ensino. Os autores sugerem a didatização dos gêneros, para que o estudante tenha oportunidade de lidar com os textos que serão necessários à sua convivência social, na escola onde será orientado a refletir sobre a sua estrutura, seus propósitos e usos sociocomunicativos.

Se os gêneros acadêmicos não se configuram como instrumento de estudo e letramento desde o Ensino Fundamental, como ocorre na esmagadora maioria das escolas públicas, como podemos esperar que os estudantes tenham um domínio satisfatório desses instrumentos de interação no Ensino Médio ou mesmo no ensino superior, se tiverem oportunidade de prosseguir nos estudos? Nessa proposta, refletimos sobre a necessidade e as possibilidades de introduzir esses gêneros ainda no Ensino Fundamental, como forma de preparar os estudantes para as exigências futuras, sejam elas acadêmicas ou no mundo do trabalho, onde certas habilidades de observação crítica da realidade e elaboração de solução de problemas já são exigidas em muitas áreas profissionais.

Deste modo, a proposta aqui apresentada deve ser implementada através da aplicação de projetos temáticos interdisciplinares que incluirão etapas de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, culminando com a produção de um pôster científico que irá sintetizar o conhecimento produzido pelos estudantes sobre o tema pesquisado.

3.1 - Preparando o terreno

Como forma de observar a reação dos estudantes à proposta de trabalho com projetos temáticos interdisciplinares nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 24 maio a 02 setembro do ano letivo de 2015, foi aplicada uma versão experimental do Projeto de Pesquisa “Juventude e direitos humanos: escrevendo um mundo melhor”, envolvendo uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental (ver Apêndice G).

Inicialmente, foram reservadas 16 aulas para o desenvolvimento das atividades, mas no decorrer do trabalho, observou-se que, em algumas atividades, os alunos levaram mais tempo do que o previsto e, assim, foi preciso ajustar o planejamento, incluindo mais quatro aulas. Neste caso específico, optou-se por dividir a carga horária semanal (4 aulas distribuídas em dois dias letivos, com 100 minutos em cada encontro), reservando duas aulas para o trabalho com o livro didático, seguindo a ementa proposta no início do ano letivo e, duas

aulas para o projeto de pesquisa. Assim, para a execução das atividades, foram necessários 10 encontros com duração de 100 minutos.

O Projeto começou com a atividade denominada “Tarde de Cinema e Conhecimento”, que consistiu na exibição dos filmes *O Diário de Anne Frank* (BBC, 2009) e *Escritores da liberdade* (La Gravenese, 2007) no Auditório da Secretaria Municipal de Educação, espaço que foi cedido para a realização desta atividade. Os filmes foram exibidos em duas quartas-feiras consecutivas e a atividade foi planejada com o auxílio da direção da escola e de professores de outras disciplinas que se engajaram no projeto. Na ocasião, foi preparado um lanche especial e os alunos receberam como presente um marcador de texto temático e chocolates. Realizar esta primeira etapa do projeto fora do prédio da escola, oferecer um lanche diferente e brindes teve como objetivo motivar e sensibilizar os estudantes para a temática das leituras que seriam realizadas posteriormente em sala de aula. Detalhamos no quadro abaixo, os diferentes gêneros textuais lidos e discutidos com a turma.

Textos que compõem o projeto de leitura “Juventude e Direitos Humanos”		
Diálogos Interdisciplinares: História, Geografia, Cidadania e Consumo, Ciência e Tecnologia e Inglês		
GÊNERO	TEXTO/AUTOR(es)	ATIVIDADE
Filme	Diário de Anne Frank (BBC)	Exibição e discussão
Filme	Escritores da Liberdade (Richard La Gravanese)	Exibição e discussão
Diário pessoal	Fragmento de diário escrito por uma menina de 12 anos durante a I Guerra Mundial (Piete Kuhr)	Leitura e análise
Diário pessoal	Fragmento de diário escrito pela menina Anne Frank (Anne Frank/Otto Frank)	Leitura e análise
Artigo de Opinião	<i>Por que lutamos?</i> (Niki Walker)	Leitura e Análise
Artigo de Divulgação Científica	<i>A II Guerra Mundial</i> (Paulo Fagundes Vicentini)	Leitura e compreensão
Artigo Científico	<i>A Bahia na II Guerra Mundial</i> (Consuelo Novais Sampaio)	Leitura e produção de resumo
Texto de Memórias	<i>Flores ao mar: naufrágios brasileiros na II Guerra Mundial</i> (Raul Coelho Neto)	Leitura e produção de resenha
Pinturas	<i>Mulher Chorando e Plantando Bananeira</i> , (Portinari, 1955)	Leitura e análise
Conto	<i>O cachorro de Goya em Beirute</i> (Ricardo López)	Leitura e análise
Mapa	<i>Mapa do Líbano</i> (Adriana Arnaut)	Leitura e análise
Notícia	<i>Israel mata mais de 30 crianças: Hezbollah promete revidar “massacre”</i> (Folha de São Paulo)	Leitura e análise (relação com o conto)
Lei	<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	Leitura e exposição oral
Debate	“O Brasil do século XXI é um bom lugar pra nascer/viver?”	Discussão em torno da questão de debate
Questionário de Pesquisa	“Percepção dos jovens catuenses sobre o conceito de direitos humanos”	Produção coletiva
Gráficos e Pôster de Pesquisa	Gêneros textuais em perspectiva interdisciplinar: percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial	Produção coletiva utilizando aparelho de <i>datashow</i> (modelo utilizado pela Feira de Ciências do município de Catu)

Quadro 4. Fonte: Produzido pela autora

Nesse ponto, é necessário refletir sobre o papel dos textos selecionados na condução do projeto. Consideramos que as atividades de leitura e análise dos textos são tarefas preparatórias para que o estudante identifique uma questão a ser pesquisada e tenha condições de divulgar o resultado da sua pesquisa. Podemos dizer que a pesquisa sobre elementos da história local, desconhecidos da maioria da população (ou sobre qualquer outra temática), e

sua divulgação através do pôster científico na feira de ciências é um projeto de participação social pela linguagem e, como tal, exige uma preparação linguística adequada.

Em todas as atividades de leitura procuramos aproximar o aluno do material através de perguntas sobre o conteúdo do texto ou sobre o gênero textual em foco. É uma forma de sensibilizar os alunos para a leitura, buscando a contextualização dos elementos temáticos a serem trabalhados. Esta estratégia pode ser observada nas perguntas que introduzem a leitura dos fragmentos do *Diário de Anne Frank* ou na análise da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, quando os alunos são motivados a relacionar os direitos previstos na declaração a espaços sociais concretos nos quais eles circulam.

É importante salientar também a intenção de continuamente levar os alunos a refletirem sobre as características dos gêneros textuais selecionados para o projeto. Isso foi feito através de perguntas que conduzem à análise do conteúdo temático, da estrutura textual e das condições de produção dos textos.

Embora o conto, as telas de Portinari, os filmes e a notícia não se configurem como gêneros acadêmicos, tais textos foram utilizados como elementos para a sensibilização dos estudantes em relação às questões de direitos humanos pertinentes à temática, provocá-los e ampliar seus horizontes de leitura e informação sobre o conteúdo do projeto. Esses textos aproximam os estudantes de outras realidades, outros tempos e espaços diversos dos seus. Para Simões *et al*:

O importante é lembrar que o aluno em formação não tem obrigação de saber localizar, selecionar, buscar e aproveitar fontes de informação. A escola, entretanto, tem o compromisso de ensinar isso aos estudantes. A escrita socialmente significativa passa por uma reflexão sobre experiências vividas, pelo acesso a experiências que envolvem a observação crítica de algo, pela busca de informações com quem as detém ou em fontes onde estão disponíveis. Um dos modos de fazê-lo é mobilizar a leitura de textos que, neste caso, não são necessariamente textos do gênero estruturante. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 161)

Na primeira etapa do projeto “Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor” os estudantes realizaram pesquisa bibliográfica que incluiu a leitura de gêneros acadêmicos e não acadêmicos. Na segunda etapa, entrevistaram membros da comunidade, assistiram a palestras com o professor de história e tiveram o auxílio do professor de matemática para o cálculo dos percentuais das respostas coletadas na pesquisa de campo e para a produção dos gráficos. A partir do testemunho de um membro da comunidade, buscou-se aprofundar e confirmar as informações prestadas com a leitura de gêneros inseridos no

mundo acadêmico (relato histórico, artigo de divulgação científica, mapa). O objetivo é trabalhar de forma integrada com outras disciplinas para promover o aprofundamento dos conteúdos de leitura e escrita que se relacionam a outras áreas do conhecimento.

Como se vê, todas as leituras estão relacionadas ao objetivo final de pesquisar na comunidade local questões relativas às violações de direitos no século XX e à participação de jovens baianos na II Guerra Mundial. Desse modo, as tarefas de leitura também se configuram como busca do conteúdo temático que vai subsidiar a produção dos textos dos alunos.

Após as leituras dos fragmentos de diários, das pinturas de Cândido Portinari, do conto “O cachorro de Goya em Beirute”, do mapa do Líbano e da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a turma foi motivada a realizar um debate, tendo como inspiração o subtítulo do livro *7x7 contos crus – embora este não seja um bom lugar para nascer*, do escritor espanhol Ricardo Gómez. O conto “O cachorro de Goya em Beirute”, lido no início do projeto, é o texto de abertura do livro. Assim, foi possível propor esta reflexão adaptando a questão de debate ao contexto brasileiro, refletindo se o Brasil atual é um bom lugar para nascer/viver. A turma foi dividida em dois grupos e os estudantes tinham que reafirmar ou negar a questão de debate, relacionando ao menos três argumentos para sustentar a opinião. Esta atividade teve como objetivo oferecer aos estudantes uma etapa de preparação para a habilidade de expressão oral, extremamente necessária e importante durante a apresentação do pôster.

Na seqüência, os estudantes foram convidados a pensar na temática para a pesquisa de campo. Foram sugeridos os temas “Percepção dos jovens catuenses sobre o conceito de direitos humanos” ou “Percepção da comunidade catuense sobre os eventos da II Guerra Mundial”. A partir dessa sugestão, os estudantes construíram coletivamente dois questionários de pesquisa distintos e votaram para escolher qual deles seria aplicado.

Sensibilizados com a história de Anne Frank e com o massacre dos judeus na II Guerra Mundial, os estudantes optaram pela investigação de questões relativas a este evento histórico. Assim, foram providenciadas outras leituras: relato histórico, artigo científico sobre os efeitos do conflito no cenário baiano, além de palestra com o professor de história Ronaldo Chaves que levou aos estudantes informações mais precisas sobre o papel do Brasil na II Guerra Mundial e mapas da Europa explicitando as transformações políticas e geográficas decorrentes do conflito.

Na etapa seguinte, os estudantes aplicaram o questionário “Percepção da comunidade catuense sobre os eventos da II Guerra Mundial” em três bairros da cidade de Catu. Na semana seguinte, o professor de matemática foi convidado a auxiliar os estudantes na

produção dos gráficos que sintetizariam os resultados da pesquisa. Embora seja possível produzir os gráficos diretamente no computador, sem a necessidade de calcular os dados, nesta aula os alunos fizeram os cálculos manualmente e desenharam alguns gráficos do tipo barra usando régua e lápis de cor, aplicando uma escala em que cada centímetro era equivalente a 10%. Desse modo, os professores perceberam que os estudantes puderam compreender a lógica “por trás” da linguagem dos gráficos e, assim, apropriarem-se do gênero, conforme se percebe na imagem abaixo:

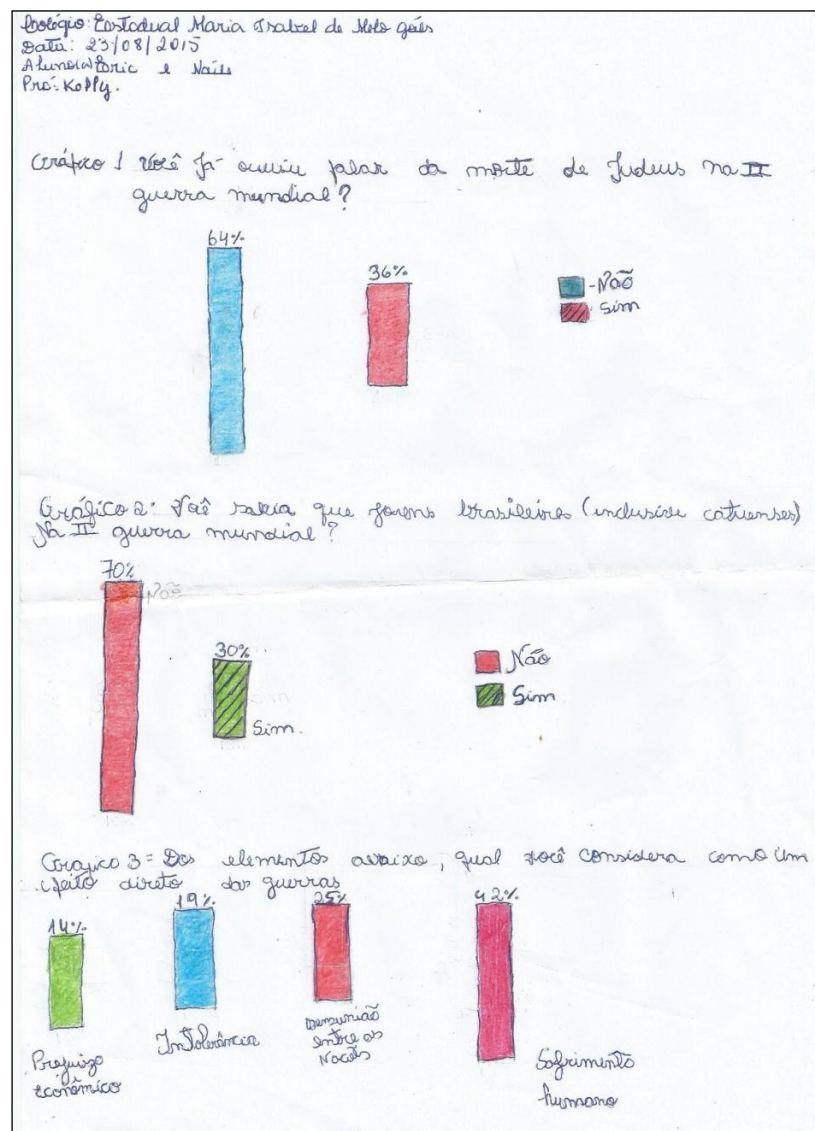


Figura 1: Fonte: atividade produzida pelos estudantes (8º ano)

Para a confecção do pôster, os gráficos foram produzidos pelos alunos, com a orientação da professora, utilizando o programa *Excel* e aparelho de *datashow* para que toda a turma pudesse acompanhar o processo.

Na etapa seguinte, a turma construiu de forma coletiva, sob orientação da professora, também com o auxílio do *datashow*, os textos de introdução, metodologia e discussão dos resultados que foram utilizados para montar o pôster.

Após a aprovação do trabalho para a 2ª FICC (Feira de Iniciação Científica de Catu), foi proposta à turma uma discussão para a escolha dos três estudantes que deveriam representar o grupo no evento. Uma vez escolhidos os representantes, foram realizadas reuniões de preparação para a apresentação do pôster com os estudantes escolhidos. Nesta etapa, ocorreram discussões mais detalhadas do conteúdo da pesquisa, com a participação do professor de História, seleção de informações que pudessem despertar a curiosidade do público e preparação para a exposição oral.

O pôster resultante deste trabalho de pesquisa foi apresentado durante a 2ª FICC, que ocorreu nos dias 17 a 18 de setembro de 2015. Posteriormente, o pôster foi inscrito e aceito para apresentação na Feira de Ciências do Estado da Bahia, no período de 02 a 04 de dezembro do mesmo ano.



É interessante notar que, comparando a atuação dos estudantes entre os eventos de setembro e dezembro, observa-se que houve uma significativa melhoria na capacidade de

Figuras 2 e 3: Pôster “Ensino de Gêneros em uma perspectiva interdisciplinar: investigando a percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial” apresentado na II FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu (17 e 18 de setembro de 2015) e na V FECIBA (02 a 04 de dezembro de 2015).

expressão oral e de articulação de diferentes informações. Observou-se que eles inseriram na apresentação oral, expressões como “Você já ouviu falar em Adolf Hitler?”, “Você acredita que ele foi o único responsável pela Segunda Guerra mundial?” ou ainda “O Senhor sabia que jovens baianos morreram durante a Segunda Guerra Mundial?”. Essas inserções não foram sugeridas pelos professores nas reuniões de preparação, mas surgiram de forma espontânea durante as repetidas exposições feitas durante o evento.

Outra observação interessante é que os estudantes passaram a usar expressões que denotam que os estudantes assumiram o lugar de autores em relação ao trabalho de pesquisa e ao pôster, através da utilização de frases como “O nosso trabalho é sobre a II Guerra Mundial” e “Nós descobrimos que jovens da nossa cidade morreram durante a II Guerra e são heróis também.” A questão da autoria no discurso dos alunos/autores é discutida neste trabalho, a partir dos estudos de Tfouni e Assolini no item 3.3.



19

3.2 – Refletindo sobre os dados coletados

Como forma de entender as expectativas dos estudantes em relação ao processo de produção do pôster científico, foram aplicados 88 questionários entre os estudantes participantes da 2ª FICC – Feira de Iniciação Científica do Município de Catu – Ba. O evento é realizado através de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria

¹⁹ Figura 4: um dos alunos explica o conteúdo do pôster para outros estudantes da rede estadual durante a V FECIBA.

Estadual de Educação (através da Coordenação do Programa Ciência na Escola/Instituto Anísio Teixeira) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano – *Campus* Catu, com financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os gráficos abaixo sintetizam parte dos dados coletados:

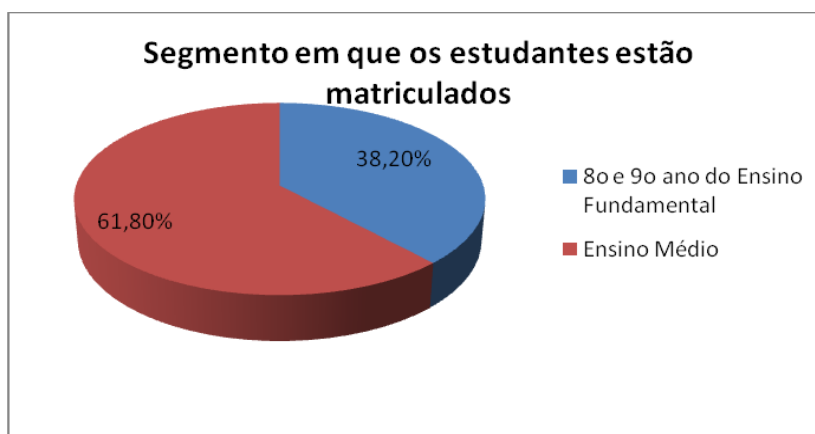


Gráfico 1: estudantes por segmento

Este gráfico é uma demonstração da necessidade de intensificar a utilização da pesquisa como instrumento pedagógico no Ensino Fundamental. De acordo com esses dados, a grande maioria dos estudantes envolvidos com pesquisa na sala de aula, participando do evento (61,80%) está matriculados no Ensino Médio. Pouco mais de um terço (38,20%) é provenientes dos anos finais do Ensino Fundamental II.



Gráfico 2: elaboração de pôster de pesquisa

O conteúdo deste gráfico demonstra que os estudantes que experimentam as atividades de educação científica costumam manter o interesse pelos projetos, pois na edição deste ano, 78% dos participantes afirmaram já ter a experiência de produzir o pôster.

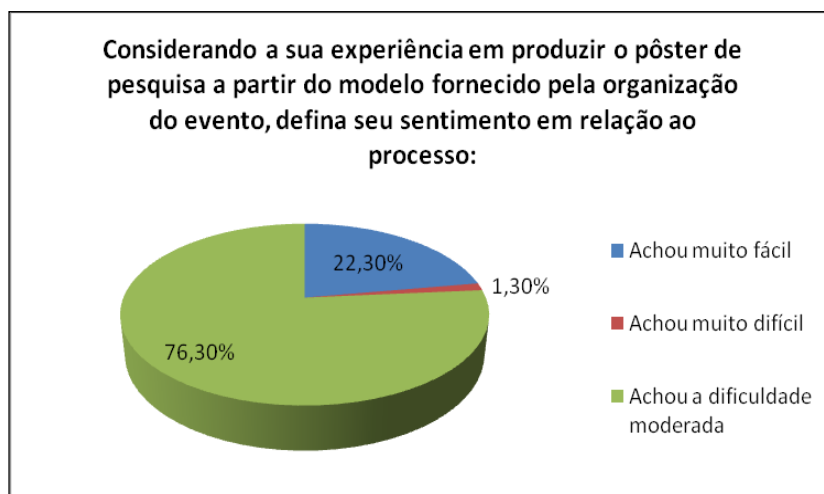


Gráfico 3: experiência na produção do pôster de pesquisa

As respostas a esta pergunta demonstram que os estudantes passam por um processo de dificuldades iniciais para a produção do pôster, mas em geral (se bem orientados), não consideram que a dificuldade em produzir este gênero é excessiva, pois a grande maioria (76,30%) considerou a dificuldade moderada. A pesquisa identificou casos em que o professor produziu o pôster sem a participação dos estudantes. É possível verificar isso através da linguagem (excessivamente formal e acadêmica) presente em alguns pôsteres de alunos do Ensino Fundamental. Verificamos o caso de um estudante que, convidado a refletir sobre o grau de complexidade do gênero, no espaço reservado à indicação “Justifique sua resposta”, escreveu: “Não tive nenhuma dificuldade. Meu orientador fez tudo.”

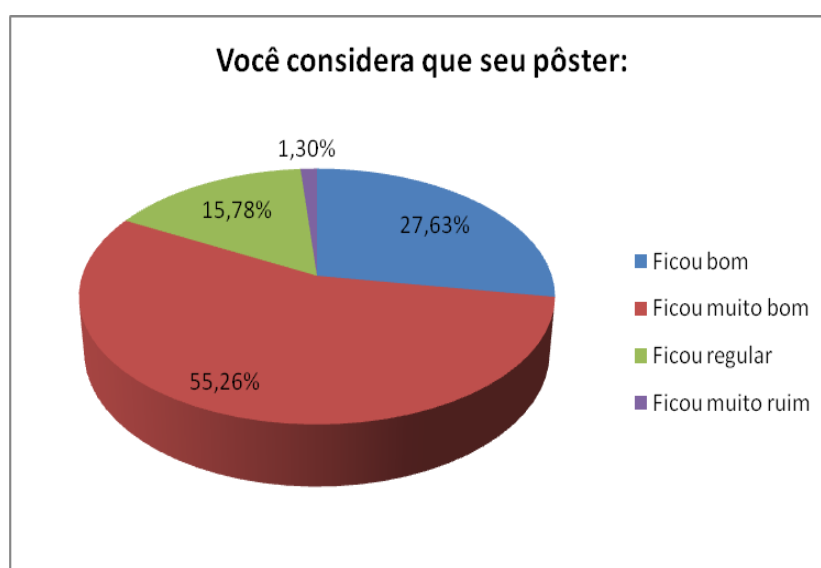


Gráfico 4: percepção em relação ao pôster

Nesse gráfico, podemos ver que a maioria dos estudantes considera que o pôster ficou muito bom. No espaço destinado à justificativa para tal afirmação, encontramos as seguintes afirmações: “Escolhemos as informações certas para a explicação, com os pontos mais importantes e que chamaram a atenção das pessoas”; “O pôster estava bem informativo”; “Porque chamou a atenção do público em relação ao tema”; “Porque as informações estão bem organizadas e o pôster está agradável aos olhos”; “Porque ficou fácil pra gente apresentar”.

Esses dados também permitem inferir que boa parte dos estudantes percebeu que uma das características do pôster científico é funcionar como apoio escrito para a apresentação oral. Outros estudantes notaram a necessidade de produzir um material visualmente atraente que relacione informações objetivas e elementos gráficos. Embora não dominem o jargão teórico relativo ao estudo deste gênero, as respostas dos estudantes indicam que eles foram capazes de perceber as funções sociocomunicativas desempenhadas pelo pôster, como um instrumento que traz o resumo do conhecimento produzido e precisa “chamar a atenção das pessoas” que participam do evento.

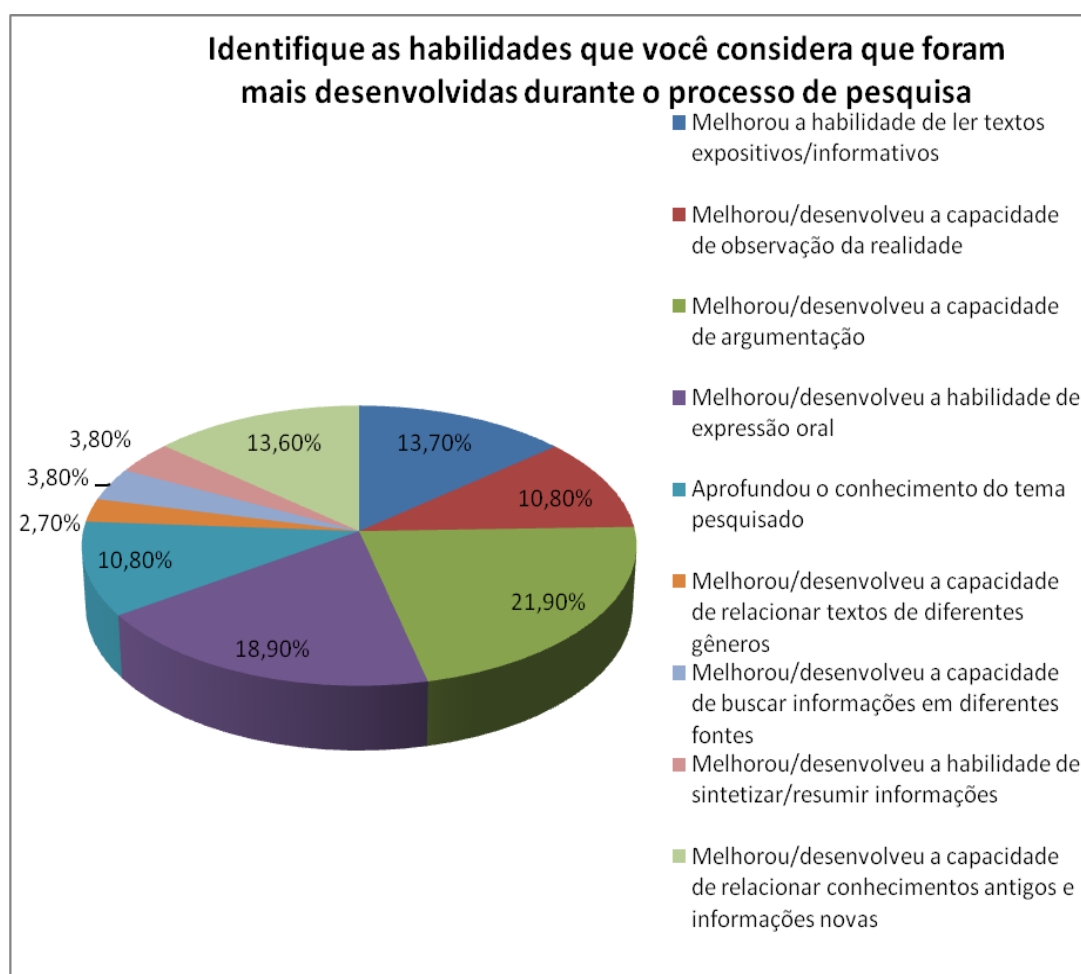


Gráfico 5: percepção das habilidades mais desenvolvidas durante o processo

Aqui percebemos que, na percepção dos estudantes, as habilidades que mais se desenvolveram durante o projeto foram: “**Melhorou/desenvolveu a capacidade de argumentação**” (21,90%), “**Melhorou/desenvolveu a expressão oral**” (18,90%) e “**Melhorou a habilidade de ler textos expositivos/informativos**” (13,70%). Em relação a esses dados convém salientar que, embora os projetos expostos na feira contemplem temáticas das mais variadas áreas do conhecimento, os estudantes sinalizam melhora nas habilidades que mais se relacionam ao ensino de língua materna (argumentação, oralidade, leitura de gêneros informativos).

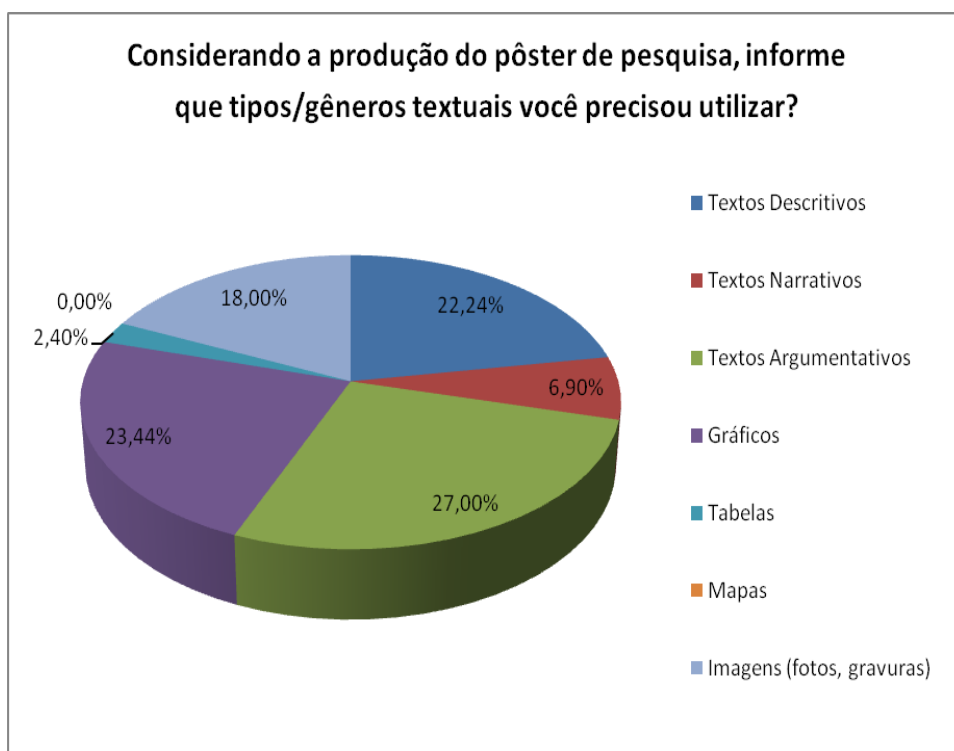


Gráfico 7: percepção sobre os gêneros textuais presentes na construção do pôster

Quando perguntados sobre os gêneros e os tipos textuais mais utilizados para a produção do pôster, os estudantes identificaram principalmente os textos argumentativos (27%), os gráficos (23,44%) e os textos descritivos (22,44%).

A aplicação dos questionários sinaliza que os estudantes envolvidos com projetos de pesquisa demonstram percepção de melhora das habilidades de leitura, escrita e expressão oral. Por isso, podemos afirmar que é interessante implementar tal metodologia no Ensino Fundamental, já que esses estudantes ainda são minoria nos eventos científicos e estão excluídos da oportunidade de experimentar outras estratégias de letramento.

3.3 Letramento e autoria no discurso dos estudantes

Neste subcapítulo, pretendemos discutir o conceito de autoria, a partir dos estudos de Tfouni (1995, 2008, 2010) e Assolini (2010). Aqui, utilizaremos como objeto de estudo trechos da transcrição de um vídeo gravado durante a 5ª FECIBA – Feira de Ciências da Bahia, realizada no período de 02 a 04 de dezembro de 2015.

Optamos por buscar marcas da autoria no discurso dos estudantes durante uma apresentação oral, uma vez que o pôster (material escrito impresso), embora tenha sido escrito coletivamente pelos estudantes, precisou passar por revisão ortográfica e de formatação com vistas a obedecer às normas estabelecidas pela organização do evento para a apresentação dos trabalhos nesta modalidade, o que eliminou muitas marcas do discurso autoral dos estudantes.

Como vimos anteriormente, Miller (1984), MacIntosh Murray (2007) e Dionísio (2007, 2015) definem a apresentação do pôster científico como um gênero multimodal onde são combinados diferentes elementos como texto verbal, imagens, gráficos, fala, gestos e interação entre autores e audiência. Nesse sentido, as autoras consideram que a função sociocomunicativa do pôster científico materializa-se a partir de um texto escrito (pôster), complementado e ampliado pela apresentação oral que ocorre a partir de uma demanda do público.

A dificuldade de observar marcas da autoria dos estudantes no pôster reside no fato de que se trata de um gênero cuja escrita está orientada para o atendimento a um modelo pré-estabelecido pela organização do evento científico. Nesse sentido, Bakhtin nos alerta para a existência de certos gêneros que limitam a criatividade e a percepção de um estilo individual:

Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha. (...) Trata-se de gêneros que implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva. Estes gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos). (BAKHTIN, 2003, p. 303)

Assim, entendemos que é pertinente a análise da apresentação oral dos estudantes na busca pelos elementos que desenvolvam o sentido de autoria. Para tanto, nos apoiamos também em Tfouni:

Quando falo em autoria do discurso, não estou pretendendo referir-me apenas ao discurso escrito, mas também ao oral. De acordo com o conceito de letramento que estou propondo aqui, deve-se aceitar que tanto pode haver

características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. (1995, p. 42)

Assolini, citando Tfouni, complementa:

Tfouni refuta o princípio segundo o qual a autoria instaura-se **apenas no texto escrito**, pois (...) existem características linguístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos. (TFOUNI, 1995, *apud* ASSOLINI, 2010, p. 159, grifo nosso).

Esse pensamento é retomado por Assolini quando propõe:

proporcionar condições para que os alunos se constituam como sujeitos alfabetizados e letrados implica um fazer pedagógico sustentado pela concepção de que a instalação da autoria pode dar-se **também em produções linguísticas orais**. (*op cit.* p. 156, grifo nosso)

Tfouni (1995, p. 42) define autor como “aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita uma posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção do seu discurso.”

Assolini (2010) sugere que uma das marcas de autoria que podemos observar no discurso dos estudantes é o ato de ocupar uma posição discursiva em que o autor considera a existência da audiência e cria estratégias de interação com esse público. No trecho abaixo, transcrito da apresentação oral do pôster científico durante a 5ª FECIBA, podemos observar que o aluno 2 inicia sua fala lançando uma pergunta à audiência:

Aluno 2 – Bom dia assim ... vocês já ouviram falar de Hitler, Adolf Hitler?

Ouvinte 1 – Muito

Ouvinte 2 – Lógico ... (risos)

Aluno 2: Muitos dizem que ele foi o causador da II Guerra Mundial.

Ouvinte 2: Isso

Aluno 2: Um dos causadores porque ele não foi o único...

Ouvinte 2: Muito bem

Aluno 2: Porque vocês já devem saber que uma pessoa só não vai conseguir fazer uma guerra sozinho, (uma guerra) assim tão grande né?

Neste trecho, verificamos que o aluno questiona a audiência como forma de garantir atenção à sua fala. Mais adiante, ele faz inferências sobre os conhecimentos dos ouvintes e neles se apóia para construir sua argumentação: “Porque vocês devem saber que uma pessoa só não vai conseguir fazer uma guerra sozinho.” Ainda nesse fragmento é possível notar o que Tfouni chama de “auto-reflexibilidade”. Na fala “um dos causadores, porque ele não foi o único”, percebemos que o aluno amplia o sentido de uma frase dita momentos antes (“muitos

dizem que ele foi o causador da II Guerra Mundial”). Essa necessidade de corrigir, ampliar algo que já foi dito e que pode não ter ficado claro para a audiência pode ser considerado um indício do desenvolvimento da autoria no texto do aluno em questão.

A esse respeito, Tfouni afirma que

o trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux descreveu como “...uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido. Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957) denominou de “point de capiton”, ponto de estofo, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar o lugar do autor. (TFOUNI, 2008, *apud* TFOUNI 2001, p. 142)

Assim, podemos dizer que Tfouni estabelece como condição para a existência da autoria o retorno a informações já mencionadas pelo falante: “Neste fato discursivo, vê-se como é importante, para que a autoria se instale, a retroação ao já-dito”. (TFOUNI, 2008, p. 152). Desse modo, destacamos mais um trecho da apresentação em análise. Neste caso, dois professores de história da rede estadual que estavam participando do evento demonstraram interesse pelo tema do pôster e aproximaram-se do *stand* para conversar com os estudantes e saber mais sobre a pesquisa. Ao explicar o seu interesse pela temática e as fontes da pesquisa (livros, filmes, entrevistas) utilizadas, o aluno 2 faz a seguinte afirmação:

Assim ... eh nós começamos a nos interessar sobre esse trabalho porque começamos a ler livros, filmes e contos. Assim ... **um dos primeiros filmes que a gente leu** foi o que mais me interessei que nós assistimos na sala de aula, foi com a professora de português que passou, aí eu fui me interessando mais foi a história de Anne Frank, o diário de Anne Frank. Que é uma menina judia que morreu na II Guerra Mundial, só que ela não morreu tão fácil assim. Ela passou dois anos escondida numa casa.... ela e a família dela. **Então é a partir de filmes que eu li** ... também tem os Escritores da Liberdade que não fala muito bem assim sobre guerras...mas fala assim ... sobre o convívio de pessoas diferentes na sociedade.

Nos enunciados “um dos primeiros filmes que a gente leu”, retomado mais adiante por “Então, é a partir dos filmes que eu li...”, percebemos que ocorre o processo de “retroação ao já-dito”, que nas palavras de Tfouni é condição para que “a autoria se instale”. Esta constatação nos remete à atitude responsiva destacada por Bakhtin como uma característica da

interação humana através da linguagem. Entendemos a utilização do termo “então” como uma tentativa de retomar a ideia iniciada anteriormente, pois no processo dinâmico da fala, a ideia original sofreu certa dispersão quando o autor passou a dar detalhes sobre Anne Frank. Ele percebe que o pensamento dispersou-se e tenta retomá-lo a partir do uso de “então” e da repetição da informação “filmes que eu li”, que funciona como uma ponte para recuperar “filmes que a gente leu” e que, nas palavras do autor, despertaram seu interesse pela II Guerra Mundial. Interessante notar também o uso da expressão “filmes que eu li” e não “filmes que assisti”, que retoma a discussão sobre letramento, ao mostrar que ler o mundo é muito mais do que ler e escrever textos verbais. Nas leituras realizadas estavam gêneros audiovisuais e o estudante compreendeu que se tratava de uma sequência de textos verbais e não-verbais.

Vejamos um outro trecho:

Nós encontramos um senhor bem velho da comunidade, o senhor Elizeu Medeiros e ... ele conheceu dois catuenses. Por exemplo, ele conheceu cinco só que como ele já é bem velhinho, ele não conseguiu lembrar o nome de todos, ele só lembrou de dois e eles estavam a bordo do Cruzador Bahia, que é esse navio aqui (mostra página do livro “Flores ao mar”), da 3ª geração. Só que nós não temos muitas fotos, assim que mostre o Cruzador Bahia por inteiro, e na categoria dele, era o mais veloz, o mais potente e ele fazia a “cruzação” (*sic*) de Salvador para Recife e foi lá que aconteceu o naufrágio. E é aí que entra a história dos brasileiros.²⁰

Aqui, o aluno recupera o depoimento coletado junto ao Sr. Eliseu Paulo de Medeiros (APÊNDICE E) que é sobrinho de Enock Teodoro Lago (um dos marinheiros mortos no afundamento do Cruzador Bahia) e cresceu ouvindo a história do “tio herói” que morreu durante a II Guerra Mundial e cujo nome identifica uma rua próxima ao Centro da cidade de Catu, mas cuja história se apagou da memória local:

Tenho conhecimento que alguns jovens catuenses foram vítimas da 2ª Guerra Mundial: Enock Teodoro Lago, filho de D. Carmem e de José Teodoro de Bomfim Lago; Heráclito de Araújo, Jeová Ramos, Antonio José de Souza (Antonio de Lóla) e um filho de Nonatinho, cujo apelido era “Nambu”. Enock Lago e Heráclito de Araújo morrem no afundamento do Cruzador Bahia. Os corpos não foram encontrados.²¹

Assim, podemos observar como um indício de autoria as relações estabelecidas pelo aluno entre diferentes textos - a intertextualidade - (relato histórico, produzido por um

²⁰ Trecho da apresentação oral ocorrida durante a 5ª FECIBA – Feira de Ciências da Bahia, no período de 02 a 04 de dezembro de 2015.

²¹ Testemunho Escrito concedido pelo Senhor Eliseu Paulo de Medeiros em agosto de 2015.

historiador e testemunho oral, fornecido por pessoa mais velha da comunidade, filmes e contos) a fim de construir um todo, um discurso individual que estabelece um elo entre a história oficial (produzida pelo meio acadêmico) e a história local que fica adormecida na memória das pessoas comuns. No uso do neologismo “cruzação”, o estudante mostra uma relação ativa com a estrutura da língua materna, com suas opções morfológicas no uso de sufixos, na busca por uma palavra que atendessem à sua necessidade imediata de comunicação, construção do pensamento e da significação. Outro indício de autoria pode ser observado no trecho:

Os próprios brasileiros estavam treinando tiro, acabou acertando o Cruzador Bahia que é quase difícil de acreditar porque segundo a pesquisa, nós descobrimos que o alvo que eles treinavam tiro ficava há mais de 2 km do Cruzador Bahia e então era quase difícil eles acertarem o Cruzador Bahia.²²

O uso da expressão “segundo a pesquisa” demonstra que o estudante se apropria da identidade de “pesquisador” e considera que a audiência dará mais legitimidade ao seu discurso em função de ter realizado “uma pesquisa” e “descoberto” as informações. Já a expressão é “quase difícil de acreditar” sugere que o estudante se sente confortável para questionar e relativizar os dados apresentados pelo historiador, apesar da autoridade socialmente conferida a este sujeito, o que, em nossa opinião, é mais um indício do desenvolvimento de autoria no texto desses estudantes.

Assim, a partir dos dados descritos anteriormente, consideramos que o pôster científico pode ser um instrumento interessante para o desenvolvimento do letramento acadêmico, do sentido de autoria e também da formação crítica e cidadã dos estudantes que podem se apropriar de conhecimentos científicos, resgatar a história local e construir um pensamento próprio e autoral, pois nas palavras de Assolini, precisamos defender “a necessidade de o educando ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete, a fim de poder produzir textos caracterizados pela criatividade e emergência de autoria.” (2008, p. 81)

Para a pesquisadora, a autoria também ocorre quando o aluno pode acessar seus arquivos e produzir “um texto, cujos sentidos foram selecionados a partir de formações discursivas nas quais ele se posiciona e, portanto, lhe fazem sentido.” (*op. cit.*, p. 95) Em

²² Trecho da apresentação oral ocorrida durante a V FECIBA – Feira de Ciências da Bahia, no período de 02 a 04 de dezembro de 2015.

Simões *et al* (2012), as autoras entendem que fomentar a construção da autoria na formação do estudante implica prepará-lo para, na leitura,

responder ao texto e, na escrita, assumir um ponto de vista próprio. (...) Por isso, na aula de língua, os princípios da fruição e da cidadania sustentam, ambos, o objetivo de construir um projeto de ensino de língua por meio do qual professores e alunos sejam chamados a ser sujeitos autores, agentes e responsáveis. A ideia é pensar como certas propostas didáticas podem privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem, frente aos que o cercam e à história a que pertence. (SIMÕES *et al.* 2012, p. 45)

Se não oferecemos condições para que as condições de produção autoral se instalem, podemos cometer um erro comum, citado tanto por por Tfouni quanto por Assolini, que é a castração do processo de autoria dos estudantes, pela ausência de um ambiente discursivo que permita o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Nesse sentido, reafirmamos a sugestão de utilização dos projetos interdisciplinares como instrumento para alcançar tais objetivos, reiterando também as ideias de Simões *et al*:

Temos repetidas vezes assinalado a importância da construção, na escola, de vínculos com o conhecimento. Isso passa pela oportunidade de produzir textos a fim de que o aluno possa participar plenamente de comunidades de conhecimento. Esse último aspecto torna fundamental a realização de projetos interdisciplinares. (...) Na escola queremos reforçar a oportunidade que todos temos para a expressão das sínteses das nossas aprendizagens nas aulas. (SIMÕES *et al.* 2012, p. 51)

Assim, acreditamos que o diálogo interdisciplinar, mais do que desejável, é necessário para garantir a riqueza e a diversidade temática e linguística que os projetos de pesquisa precisam garantir para que se configurem como instrumentos efetivos de letramento e desenvolvimento da autoria no discurso dos estudantes. Nas palavras de Simões *et al*.: “A apropriação de conhecimentos sistemáticos passa por valermos-nos desses conhecimentos para a produção de textos públicos nos quais a voz do aluno possa se revelar autorizada e qualificada por seus esforços de ultrapassar pontos de vista do senso comum.” (*op. cit.*)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica relativa ao gênero textual pôster acadêmico/pôster científico demonstrou a existência de poucos estudos linguísticos conduzidos por pesquisadores brasileiros voltados a essa temática. O suporte teórico encontrado em publicações norte americanas e britânicas (MILLER, 1984; MACINTOSH-MURRAY, 2007; BAZERMAN, 1988, 2011 e 2015) reforça a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros acadêmicos na Educação Básica, como forma de preparar os jovens para os desafios do ambiente acadêmico ou para um maior protagonismo em outras atividades profissionais que, porventura, esses estudantes venham a escolher.

A aplicação dos questionários entre os participantes da 2ª FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu demonstrou a pequena participação dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental (apenas 38%), embora o Programa Ciência na Escola defina como seu objetivo central “promover a educação científica na rede de escolas estaduais da Bahia no segundo segmento do Ensino Fundamental”.

Outra informação relevante é que boa parte dos estudantes (39,8%) destaca como habilidades mais desenvolvidas durante a produção do pôster científico a capacidade de argumentação e de expressão oral, o que reforça o papel fundamental dos estudos linguísticos na formação dos estudantes, em qualquer área do conhecimento.

Por outro lado, a análise das coleções de livros didáticos de Português selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mostrou que ainda há pouco espaço destinado aos gêneros acadêmicos nos materiais didáticos disponíveis para o uso do professor de Língua Portuguesa. As coleções trazem entre 14% e 20% de textos classificados como gêneros acadêmicos para a realização de atividades de leitura e escrita. Em nenhuma das coleções verificou-se a presença dos gêneros questionário de pesquisa, relatório de pesquisa ou pôster científico. Além disso, gêneros importantes para o letramento dos estudantes, como o gráfico e o mapa apareceram apenas uma vez nas três coleções pesquisadas.

Nas publicações analisadas, as atividades propostas a partir dos estudos de determinados gêneros acadêmicos, como a resenha e o artigo de divulgação científica normalmente focalizam certos recursos linguísticos como o uso das aspas e das citações, o modo de falar sobre tempo e lugar e a inserção de passagens explicativas no texto. Apenas uma das coleções (PEREIRA, 2015) traz uma proposta de produção de artigo de divulgação

científica a partir de temas sugeridos aos estudantes a serem pesquisados na internet ou no livro de Ciências:

O primeiro passo para planejar seu texto é definir com o colega de dupla qual será a importante descoberta científica a ser divulgada por vocês. Vejam algumas sugestões:

- a invenção do avião, permitindo um deslocamento rápido a grandes distâncias;
- a criação de vacinas, possibilitando a prevenção de doenças;
- o desenvolvimento de plásticos alternativos que sejam biodegradáveis.

(PEREIRA, 2015, p. 35)

Embora consideremos interessante a inclusão da proposta de escrita do artigo de divulgação científica já no 8º ano, acreditamos que os ganhos em termos de aprendizagem são mais consistentes e autênticos se os estudantes forem a campo para pesquisar, descobrir, selecionar, sintetizar e divulgar novas informações e conteúdos que serão veiculados através do pôster científico.

A observação da professora-pesquisadora, bem como a análise das falas dos estudantes, conduz à percepção de que o trabalho teve resultados positivos e que o estudo do pôster pode e deve se configurar como um importante instrumento para o letramento crítico dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Apesar dessa avaliação positiva em relação à proposta de trabalho com os gêneros acadêmicos e escrita do pôster, consideramos oportuno refletir sobre alguns aspectos que podem dificultar a aplicação desta proposta: o diálogo interdisciplinar é desejável e produtivo, mas pode tornar-se inviável se não houver um ambiente de parceria e solidariedade com os colegas de outras disciplinas.

Por outro lado, a excessiva carga horária docente vivenciada pela grande maioria dos professores brasileiros pode dificultar o planejamento das atividades, pois esta proposta requer um tempo de pesquisa prévio para que o professor se aproprie dos conteúdos a serem compartilhados com os estudantes e possa realizar um processo de mediação enriquecedor. Uma vez superada a dificuldade de planejamento, o professor perceberá um ganho em termos de organização das suas atividades nas semanas seguintes, pois a preparação prévia das atividades trará tranquilidade durante a etapa de aplicação.

Um outro aspecto a ser considerado é se a escola está inserida em algum projeto de incentivo à pesquisa. Em caso positivo, torna-se mais fácil motivar os estudantes e buscar a colaboração da direção da unidade escolar, inclusive no apoio financeiro para o custeio de cópias dos textos e de outros materiais necessários ao desenvolvimento das atividades (material de papelaria, lanche, transporte até o local dos eventos, plotagem do pôster); caso

não seja essa a realidade, ainda assim, é possível realizar o trabalho buscando alternativas para a redução de custos e planejando a exposição dos pôsteres na própria sala de aula ou ainda, no pátio da escola em dia e horário previamente agendados e divulgados na comunidade escolar. Assim, acreditamos que, com os ajustes necessários, muitos professores e alunos podem se beneficiar desta alternativa pedagógica.

Ainda na graduação, li o famoso texto de Maurizio Gnerre, onde ele afirma que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (1998, p. 22) Ao perceber a enorme dificuldade dos meus alunos em participar dos projetos de iniciação científica propostos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ocorreu-me que a eles estava sendo negado o direito de aprender a interagir com determinados gêneros textuais e a negação desse direito podia impedir-lhes também o acesso a outras experiências de formação, profundamente enriquecedoras e transformadoras. Nesse contexto, o arame farpado é o desconhecimento dos gêneros acadêmicos, cuja leitura e escrita é imprescindível para a produção do pôster científico, gênero exigido para a participação nos eventos científicos denominados como iniciação científica júnior, uma vez que são direcionados a alunos da Educação Básica.

Acreditamos que o trabalho com os gêneros acadêmicos, com foco no pôster científico apresenta-se como mais uma possibilidade de desenvolvimento do letramento crítico, uma vez que tal proposta encontra amparo na teoria dos gêneros discursivos, bem como nos estudos de letramento e nos documentos oficiais aqui citados.

Este trabalho é uma tentativa de contribuir para a efetivação do que prevê a Constituição Brasileira, no seu artigo 205: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Num país onde se verificam os níveis de desigualdade social que ainda persistem no Brasil, somente a educação pública gratuita e de qualidade pode transformar as vidas de milhares de crianças e jovens que, oriundos de famílias marginalizadas, buscam na escola pública as ferramentas que lhes propiciem romper o cerco de preconceito e exclusão que se concretiza nas dificuldades de acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho, aos espaços políticos. Essa desigualdade atinge, sobretudo, as meninas negras que precisam superar o preconceito racial e de gênero. É por esse público que a escola existe e para ele devemos trabalhar, porque somente através dele construiremos um país melhor.

É nossa modesta contribuição ao projeto de construção de um país menos desigual e mais democrático; de uma pátria mais acolhedora e justa. Concluo citando José Saramago e desejando que no Brasil tenhamos algum dia “Um Direito que respeite, uma Justiça que cumpra²³.”

²³ In: SALGADO, Sebastião. Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Revista Ensaio:Rio de Janeiro*, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul/set, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>. Acesso em 24 jul.2015.
- ALVES, Fernando Luiz Conceição e REGO, André Gondim. A Representatividade de Mulheres Cientistas na História da Ciência Retratarada nos Livros Didáticos de Química Indicados pelo PNLD-2012. **VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: 2015.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. pp. 143-162
- _____, Filomena Elaine Paiva. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: **Múltiplas faces da autoria**. TFOUNI, Leda Verdiani (org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2008. pp. 81-100
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. 25ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BRAIT, Beth. Enunciação e sentido em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.). **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP. Editora Unicamp, 1997. P. 89-104
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem**. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena Nagamine . Texto, gêneros do discurso e ensino. In: **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 17-45
- BARRETO NETO, Raul Coelho. **Flores ao mar: os naufrágios navais brasileiros na Segunda Guerra Mundial**. Salvador: Presscolor, 2006.
- BAZERMAN, Charles (*et al*). **Genre in a changing world**. Colorado, EUA: The WAC Clearing House, 2009. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/> Acesso em 25 out.2015.
- BAZERMAN. Charles, DIONISIO, Ângela Paiva e HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BAZERMAN. Analyzing the production, circulation, and use of knowledge in texts. Minicurso proferido durante o VIII SIGET - **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. USP, São Paulo, em 08 de setembro 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília, 2013. Disponível em <ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 19 dez.2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB/INEP – Devolutivas Pedagógicas**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>> Acesso em 12 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L. (et al). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 130-149

CORACINI, Maria José Rodrigues. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CRANK, Virginia. From High School to College: Developing Writing Skills in the disciplines. **The WAC Journal**, no. 23. Clemson University, 2012. Disponível em <http://wac.colostate.edu/journal/vol23/crank.pdf> Acesso em 20 out. 2015.

DAHLET, V. A entonação do dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org.). **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO. Iniciação Científica – razões formativas. In: MORAES, Roque e LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 103-126.

DIONÍSIO, A. P. e PENHA, A. C. G. Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos. **Anais Eletrônicos do IV Encontro Gêneros na Linguística e na Literatura**. Recife: Pipa Comunicação, 2015. Disponível em <<http://nigufpe.com.br/Generos/2013/ebook-generos2013-UFPE.pdf>> Acesso em 20 out.2015

DIONÍSIO, A. P. e PINHEIRO, Najara Ferrari. PÔSTERES ACADÊMICOS: um diferencial nos Encontros de Gêneros na Linguística e na Literatura. In: DIONÍSIO, A. P. e PENHA, A. C. G. Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos. **Anais Eletrônicos do IV Encontro Gêneros na Linguística e na Literatura**. Recife: Pipa Comunicação, 2015. pp. 17-20. Disponível em <<http://nigufpe.com.br/Generos/2013/ebook-generos2013-UFPE.pdf>> Acesso em 20 out.2015

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e SIEBENEICHER, Karim. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.137-152

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEMAIS, Barbara; BIASI_RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais.. In: MEURER, J. L. (et al). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 108-129

HORTA, Maria Regina Figueiredo. **Português: uma língua brasileira, 6º ano**. 1ª Ed. São Paulo: Leya, 2012. (Coleção Português: uma língua brasileira)

JESUS et. al. Gêneros Textuais numa perspectiva interdisciplinar: investigando a percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial. **5ª Feira de Ciências da Bahia – FECIBA**. Salvador, 2015.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. Brito (orgs.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KELLY, Ashley Rose and MILLER, Carolyn. **Hacking Science: Emerging parascientific genres and public participation in scientific research**. Raleigh, North Carolina, USA. April, 2014. Disponível em <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/handle/1840.16/9367> Acesso em 20 set. 2015.

LEIBRUDER, Ana Paula. O gênero de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (org) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 231 -251

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MACHADO, Anna Rachel (org.) **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Disponível em <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> Acesso em 27 jul 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MEIRELES et. al. Ensino de Gêneros Textuais numa perspectiva interdisciplinar: investigando a percepção da comunidade catuense sobre eventos da II Guerra Mundial. **2ª Feira de Ciências de Catu – FICC. Catu, 2015.**

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER, Carolyn R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech 70 (May, 1984). pp. 151-167. Disponível em <<http://faculty.gvsu.edu/royerd/courses/495/miller.pdf>> Acesso em 27 jul 2015.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque e LIMA, Valdeez Marina do Rosário Lima. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 103-126.

MONTEIRO, Silas Borges. Considerações críticas sobre a concepção da pesquisa-ação em Joe Kincheloe. **Reunião Anual da ANPED**, 23, 2000. Caxambu, 2000.

Motta-Roth, Desirée. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. Pp. 317-336 In: *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. Colorado: WAC Clearinghouse, 2009. pp. 3-16. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf> Acesso em 15 out. 2016

MURRAY, Anu MacIntosh. Poster Presentations as a Genre in Knowledge Communication: **Science Communication, Toronto, Volume 28, Number 3**, March 2007. Sage Publications. Disponível em < <http://scx.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>> Acesso em 22 ago. 2015. p. 347-376

NASCIMENTO, R.G.; DIONÍSIO, A. P. A visualidade da escrita: uma análise da intertextualidade do gênero pôster. **XV Congresso de Iniciação Científica da UFPE – CONIC**. Recife, 29 a 31 de outubro de 2007. Disponível em <www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2007/CONIC_JOIC_2007%20%28E%29/conic/pibic/80/80210.pdf>. Acesso em 20 set. 2015

OLIVEIRA, Débora Maria da Silva. Em torno do conceito de gêneros do discurso/textuais: diálogos entre o Círculo de Bakhtin e o Interacionismo Discursivo. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 08, nº 15, 2º Semestre, 2012.

OLIVEIRA, Tânia Amaral (et al.) **Língua Portuguesa 8º ano**. 4ª edição. São Paulo: IBEP, 2015. PNLD 2017/2019.

PEREIRA, Camila Segueto. **Língua Portuguesa 8º ano**. São Paulo: Edições SM, 2015. PNLD 2017/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. **Curso de Especialização para o Quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo:

UNESP, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> Acesso em 24 jul.2015.

ROJO, Roxane.(org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO. Roxane. letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, vol. 8, n.3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO. Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/Rojo.pdf> Acesso em 25. out 2015.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano XII, número 27. Julho de 2016. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf> Acesso em 28 ago 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUSHTON, Diane; MALONE, Cathy; MIDDLETON, Andrew. **Digital Poster: Talking Cycles for Academic Literacy**. Sheffield Hallam University, 2014. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/lillis/chapter22.pdf> Acesso em 06 nov. 2015.

RUSSELL, David R. (et al.). **Exploring notions of genre in Academic Literacies and Writing Across Curriculum: approaches across countries and contexts**. In: *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. Colorado: WAC Clearinghouse, 2009. pp. 395–423. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf> Acesso em 20 out. 2015

SANTANA, Silvania Maria de. O gênero crônica e a interdisciplinaridade: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. **Revista Interdisciplinar**. Ano VII, V. 16, jul-dez, 2012, p. 90-102.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. . Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. M. O. ; DIONISIO, A. P. O Pôster Acadêmico em Diferentes Suportes. In: **XVII CONIC**, 2009, Recife. Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica. Disponível em <https://www.ufpe.br/conic/images/stories/anais/2009/ANAIS.swf> Acesso em 20 out. 2015

SIMÕES et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, John. **Genre and English for Academic Purposes**. Michigan University, 2016. Disponível em < <http://www.tesolacademic.org/keynotes1416.htm#961246215>> Acesso em 15 de out. 2016

SWALES, John. **World of genre**: metaphors of genre. In: *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. Colorado: WAC Clearinghouse, 2009. pp. 3–16. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf> Acesso em 15 out. 2016

TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

_____, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e escritura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VIEIRA, Maria das Graças e MENNA, Lígia. **Português**: uma língua brasileira. 8º ano. Editora Leya Escolar, 2013. PNLD 2014/2016;

ANEXO 1 – Testemunho fornecido pelo Sr. Elizeu Paulo de Medeiros, em 20 de agosto de 2015 na cidade de Catu-Ba.

1) O Senhor tem conhecimento se houve jovens catuenses que lutaram na II Guerra Mundial?

Tenho conhecimento de que alguns jovens catuenses foram vítimas da 2ª Guerra Mundial:

- 1) Enock Lago, filho de D. Carmem e José Teodoro Bomfim Lago;
- 2) Heráclito de Araújo;
- 3) Jeová Ramos;
- 4) Antonio José de Souza (Antonio de Lóla);
- 5) “Nambu” (filho de Nonatinho)

2) O Senhor se lembra o nome de alguns desses rapazes?

Enock Lago e Heráclito Araújo morrem no afundamento do Cruzador Bahia. Os corpos não foram encontrados. Os marinheiros Enock Lago e Heráclito de Araújo foram homenageados pela Câmara de Vereadores e duas ruas de Catu receberam seus nomes:

Enock Lago (bairro da Rua Nova) e Heráclito de Araújo (ao lado do cemitério)

Jeová Ramos faleceu na cidade de Feira de Santana onde servia como soldado.

“Nambu”, filho de Nonatinho sobreviveu quando do afundamento do Navio Vital de Oliveira.

Antonio de Lóla é atualmente Major e participou da II Guerra Mundial na Itália e, ao voltar, da guerra esteve em Catu, sua terra natal, quando foi entusiasticamente recebido, sendo alvo de várias homenagens.

3) O Senhor sabe de algum fato interessante sobre esse evento?

Fato curioso: Totinho, filho do Sr. Torquato e D. Laura, como não foi convocado para a II Guerra Mundial, pagou uma promessa andando da Igreja do Bomfim, em Salvador, até a Matriz de Sra. Santana em Catu. O fato foi noticiado pelos jornais da época.

Breve comentário: Com o início da 2ª Guerra Mundial em 1º de setembro de 1939, o nosso país se manteve neutro até 1941. Em 1942, o nosso país rompe relações diplomáticas com a

Alemanha. Logo após o rompimento de relações diplomáticas, começam os ataques e afundamentos de vários navios brasileiros (36) por submarinos alemães, causando centenas de vítimas civis brasileiras. No total, 21 submarinos alemães e dois italianos afundaram 36 navios mercantes brasileiros, causando 1.691 náufragos e 1.074 mortes.

Os pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (FEB), perfazendo um total de 25 mil homens, foram enviados a partir de julho de 1944 para combater, na Itália, o Exército Alemão. Das tropas enviadas à Itália, 454 homens morreram em combate e foram enterrados no Cemitério de Pistóia, na Itália. Em 08 de maio de 1945, a guerra acabou na Europa.

P.S. Os marinheiros Enock Lago e Heráclito de Araújo foram vítimas do afundamento do Navio Cruzador Bahia, seus corpos não foram resgatados e, como homenagem, a Câmara de Vereadores deu nome a duas ruas : Enock Lago na Rua Nova e Heráclito de Araújo, ao lado do Cemitério.

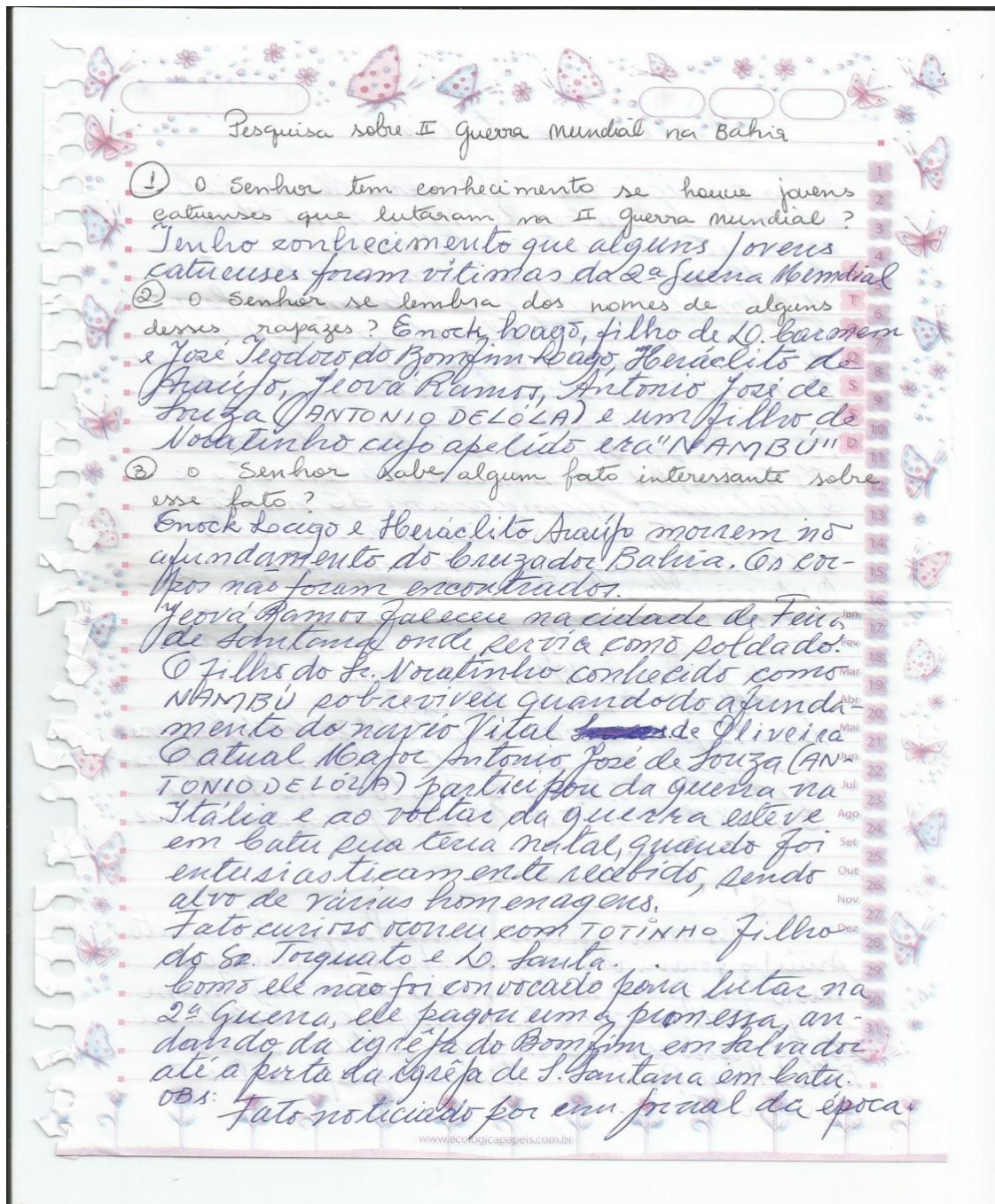


Figura 5 - Depoimento Escrito fornecido pelo Sr. Eliseu Paulo de Medeiros – digitalizado p. 1

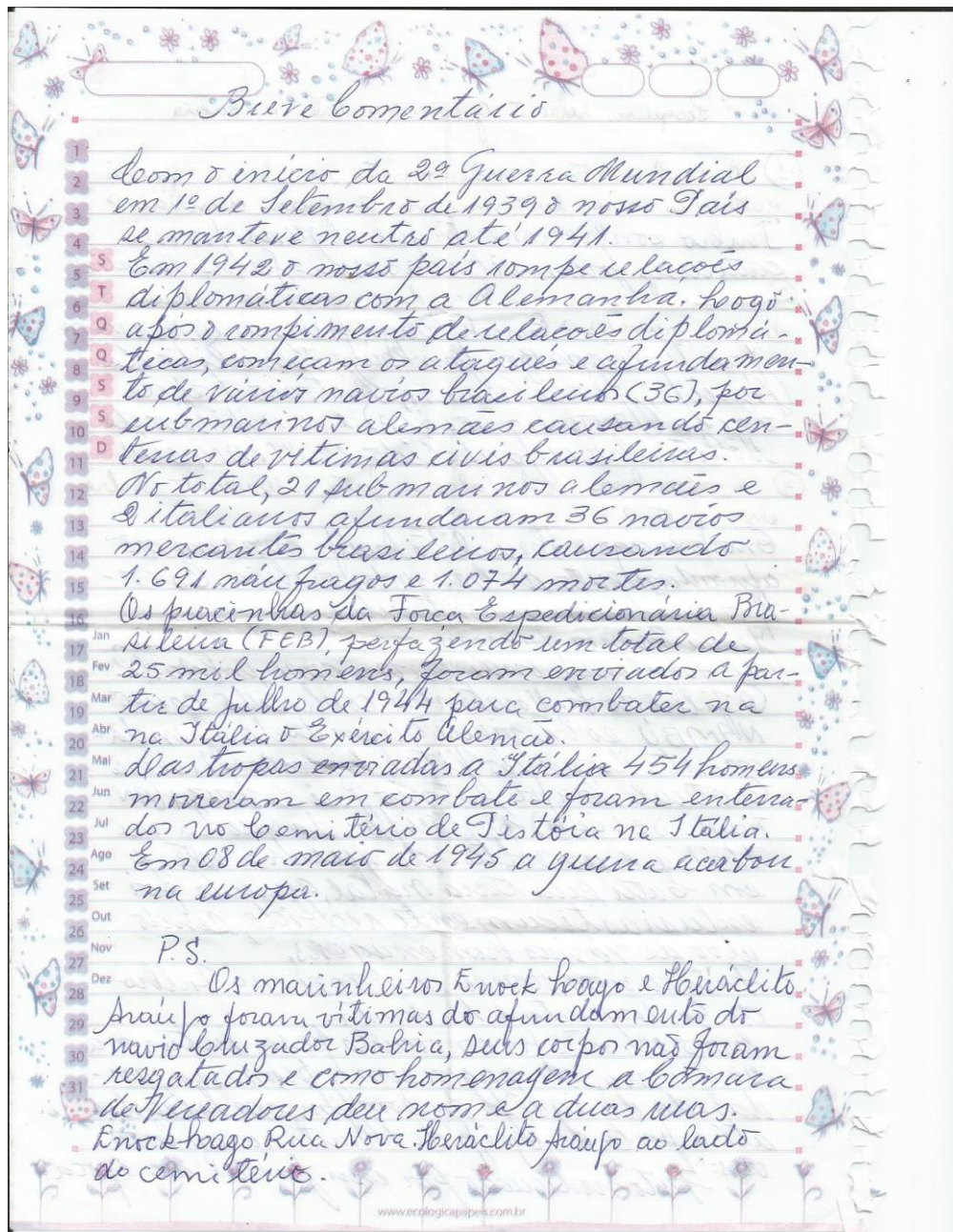


Figura 6 - Depoimento Escrito fornecido pelo Sr. Eliseu Paulo de Medeiros – digitalizado p. 2

ANEXO 2

**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS**

Título do projeto: Gêneros Acadêmicos, Letramento e Interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II

Pesquisador responsável: Kelly Cristina Oliveira da Silva

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado P. Mariano

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (71) 99933 9283

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, 10 de setembro de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Kelly Cristina Oliveira da Silva	
Márcia Regina Curado P. Mariano	

ANEXO 3



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Gêneros Acadêmicos, Letramento e Interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II

Pesquisador responsável: Kelly Cristina Oliveira da Silva

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado P. Mariano

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Escola Estadual Maria Izabel de Melo Góes (Catu-Ba).

A pesquisadora do projeto “Gêneros Acadêmicos, Letramento e Interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Marcia Regina Curado P. Mariano. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, 10 de setembro de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Kelly Cristina Oliveira da Silva	
Márcia Regina Curado P. Mariano (orientadora)	

ANEXO 4



PROFLETRAS



Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do 8o ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes, localizada no município de Catu/BA, autorizo a Professora Kelly Cristina Oliveira da Silva a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **“Gêneros Acadêmicos, Letramento e Interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II”**, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Catu-Ba., 20 de abril de 2015.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de Catu, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Catu-Ba, 20 de abril de 2015.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1: PERCEPÇÃO DOS JOVENS CATUENSES SOBRE O CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

1) Você conhece um documento chamado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”?

() Sim, conheço e sei do que se trata.

() Nunca ouvi falar.

2) Em qual desses espaços você considera que ocorre, com maior frequência, desrespeito aos direitos humanos?

() Escola

() Igreja

() Hospital

() Delegacia

() Rua

() Prefeitura

3) Marque abaixo três situações nas quais você considera que ocorrem violações dos direitos humanos:

() quando falta escola

() quando falta atendimento médico

() quando um suspeito de um crime não tem advogado para se defender

() quando um idoso é abandonado sem ter quem cuide dele

() quando um jovem não encontra emprego

() quando uma moça é obrigada a casar contra a sua vontade

() quando um terreiro de candomblé é depredado

() quando um gay é agredido na rua

() quando um rapaz negro não encontra trabalho por causa da sua cor

() quando uma pessoa é presa ou morta por causa da sua origem ou religião

APENDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2: PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE CATUENSES SOBRE EVENTOS DA II GUERRA MUNDIAL

1. Você já ouviu falar na morte de judeus durante a II Guerra Mundial

() Sim () Não

2. Você sabe quem foi Anne Frank?

- () Não. Nunca ouvi falar.
- () Sim. Foi uma menina judia que morreu durante a II Guerra Mundial.
- () Sim. Foi uma menina judia que sobreviveu à II Guerra Mundial.
- () Sim. Foi uma atriz de Hollywood.

3. Você sabe em que período ocorreu a II Guerra Mundial?

- () Não. Não faço a menor ideia.
- () Sim. De 1914 -1918
- () Sim. De 1939 -1945
- () Sim. De 1960 -1964

4. Você sabia que jovens brasileiros (inclusive catuenses) lutaram durante a II Guerra Mundial?

() Sim () Não

5. Dos elementos abaixo qual você considera como um efeito direto das guerras?

- () Intolerância
- () Prejuízo econômico
- () Sofrimento humano
- () desunião entre nações

6. Com relação à posição do Brasil durante a II Guerra Mundial, assinale uma das opções abaixo:

- () O Brasil foi o principal causador do conflito.
- () O Brasil apoiou os aliados (EUA, União Soviética e Inglaterra)
- () O Brasil apoiou o Eixo (Japão, Itália, Alemanha)
- () Não sei.

APENDICE C



ENTREVISTA DE PESQUISA 1

Prezado(a) estudante, pedimos a gentileza de responder a esta entrevista, no sentido de contribuir para a realização de pesquisa acadêmica no âmbito do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em andamento na UFS – Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana*.

O objetivo desta coleta de dados é subsidiar a produção de material didático inovador voltado ao Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Kelly Cristina Oliveira da Silva (Professora-Pesquisadora)

1) Marque abaixo a opção que indica em que série você está matriculado:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 8º e 9º ano do Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> 1ª série do Ensino Médio |
| <input type="checkbox"/> 2ª série do Ensino Médio | <input type="checkbox"/> 3ª série do Ensino Médio |

2) É a primeira vez que você elabora um pôster de pesquisa?

- ☐ Sim ☐ Não

3) Considerando a sua experiência em produzir o pôster de pesquisa a partir do modelo fornecido pela organização do evento, defina o seu sentimento em relação ao processo:

- ☐ achou muito fácil
☐ achou muito difícil
☐ achou a dificuldade moderada

4) Você considera que seu pôster:

- ☐ ficou bom
☐ ficou regular
☐ ficou muito bom.
☐ ficou muito ruim.

Comente a resposta que você escolheu para essa questão:

5) Considerando os objetivos definidos pela organização da II FICC para o desenvolvimento de novas habilidades/aprendizagens entre os estudantes participantes dos projetos, marque com um sinal de + as três habilidades em que você considera que houve melhora de seu desempenho e com um sinal de – aquelas que permaneceram inalteradas ou que melhoraram pouco durante o processo:

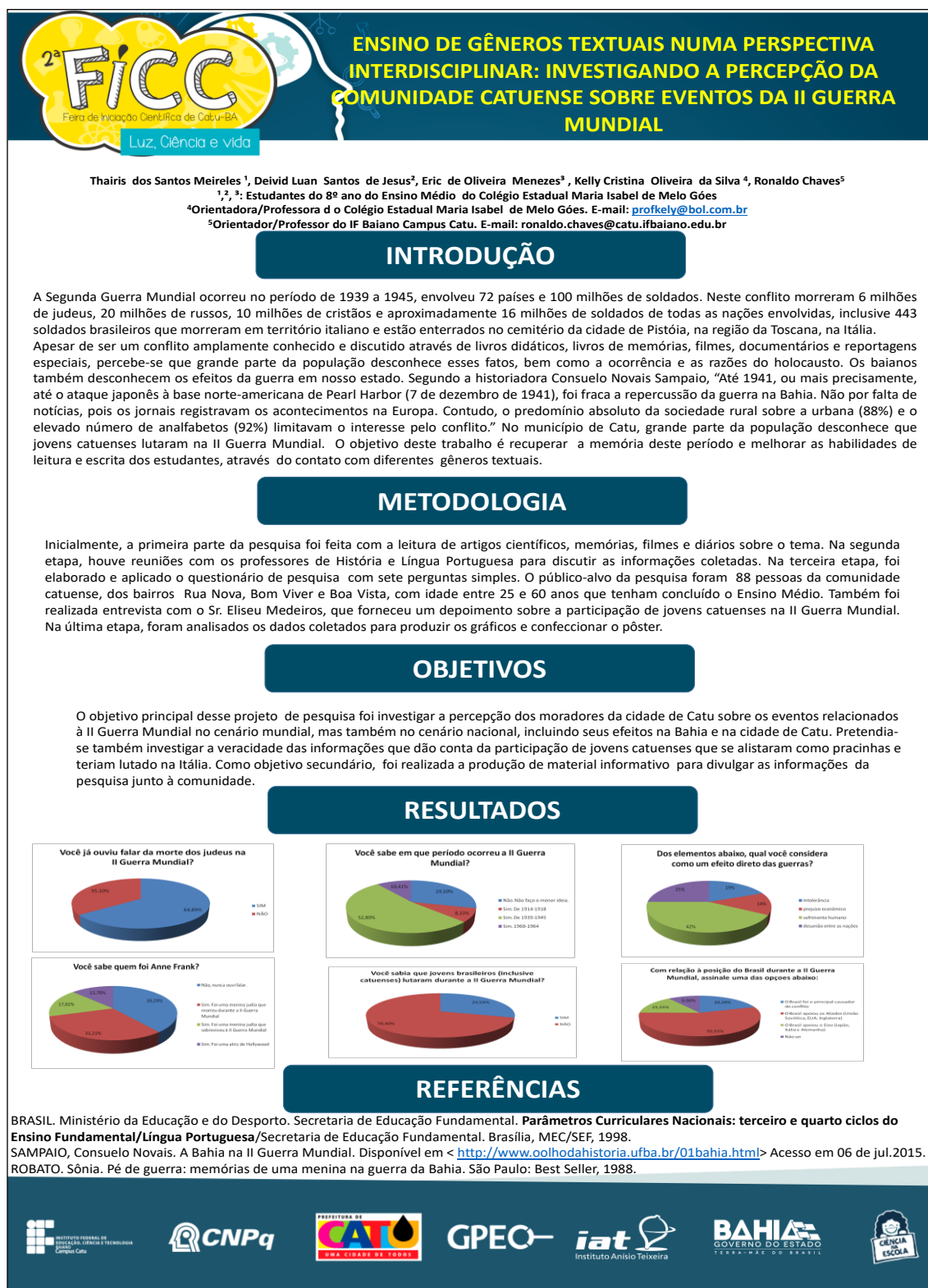
- () melhorou habilidade de ler textos expositivos/informativos
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de observação da realidade
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de argumentação
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de expressão oral
- () aprofundou o conhecimento do tema pesquisado
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de observação da relacionar textos de diferentes gêneros e estilos
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de buscar informações em diferentes fontes (livros, internet, entrevistas, testes e experimentos em laboratório)
- () melhorou/desenvolveu a capacidade a capacidade de sintetizar/resumir informações
- () melhorou/desenvolveu a capacidade de relacionar conhecimentos antigos e informações novas

6) Considerando a produção do pôster de pesquisa, informe que tipos/gêneros textos você precisou utilizar para montá-lo?

- () textos descritivos
- () textos narrativos
- () textos argumentativos
- () gráficos
- () tabelas
- () mapas
- () imagens (fotos/gravuras/desenhos)

7) Considerando a produção do pôster que você está apresentando neste evento, informe quais foram as suas principais dificuldades?

APÊNDICE D – MINIATURA DO PÔSTER DE PESQUISA – 2ª FICC



APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO GRAVADO DURANTE A V FECIBA (04 DE DEZEMBRO DE 2015)

Aluno 1 – Bom dia, meu nome é Eric, o nome dele é Deivid. Nós somos do Colégio Maria Isabel de Melo Góes, em Catu. Nós estamos com um projeto sobre a II Guerra Mundial ehh... E nesse projeto a gente trabalhou com três matérias: história, língua portuguesa e geografia ehhh a II Guerra Mundial durou de 1939 a 1945 e envolveu 32 países e 46 milhões de pessoas morreram na II Guerra Mundial, 443 brasileiros morreram também e dois era (sic) catuense, da nossa cidade de Catu... ai ele vai explicar aqui o restante .

Aluno 2 – Bom dia assim ... vocês já ouviram falar de Hitler, Adolf Hitler ?

Ouvinte 1 – Muito

Ouvinte 2 – Lógico ...

(risos)

Aluno 2: muitos dizem que ele foi o causador da II Guerra Mundial

Ouvinte 2: Isso

Aluno 2: Um dos causadores porque ele não foi o único

Ouvinte2: muito bem

Aluno 2: porque vocês já devem saber que uma pessoa só não vai conseguir fazer uma guerra sozinho, (uma guerra) assim tão grande né? Eles ... ele começou a exigir sobre essa guerra, começaram a implicar com os judeus e com as pessoas que eram deficientes porque eles achavam que só eles eram a raça pura.... os alemães eles achavam que para morar na Alemanha tinha que ter 1m70 de altura, sem bem branco e ter olhos azuis. Uma coisa que nem ele era mesmo, ele era baixinho, não era tão branco assim, nem tinha olho azul.

Então nós fomos nos interessando por esse assunto porque na nossa cidade de Catu eu mesmo antes de me interessar sobre a II Guerra Mundial, não sabia ... porque lá em Catu a gente tem essa dificuldade de saber sobre a II Guerra Mundial.... assim ... o que é que realmente aconteceu lá. E lá nós achamos nomes de ruas, nomes de catuenses, soldados que foram lutar na II Guerra Mundial que é onde eu vou chegar, sobre o Cruzador Bahia.

Assim ... eh nós começamos a nos interessar sobre esse trabalho porque começamos a ler livros, filmes e contos. Assim ... um dos primeiros filmes que a gente leu foi o que mais me interessei que nós assistimos na sala de aula, foi com a professora de português que passou, aí eu fui me interessando mais foi a história de Anne Frank, o diário de Anne Frank. Que é uma menina judia que morreu na II Guerra Mundial só que ela não morreu tão fácil assim. Ela passou dois anos escondida numa casa.... ela e a família dela.

Então é a partir de filmes que eu li ... também tem os Escritores da Liberdade que não fala muito bem assim sobre guerras...mas fala assim ... sobre o convívio de pessoas diferentes na sociedade.

Ouvinte 1: Humm

Aluno 2: E também tem o conto que a gente leu que foi o Cachorro de Goya em Beirute. É uma reescrita de um texto só que muda tudo, muda assim a parte da animação, muda só o final. Porque na vida real, um dia antes já aconteceu um bombardeio numa praça onde morreram várias crianças, idoso, várias pessoas, assim. E quando a bomba cai, mata várias pessoas. Só que é aí que entra a animação, essa reescrita do texto. E entra o cachorro, é um cachorro mágico que acaba atraindo as crianças pra fora da praça e quando a bomba cai lá, ninguém falece. É uma reescrita do texto para ... para as crianças, as pessoas não ficarem assistindo essas coisas muito pesada, assim, mas só para falar sobre a II Guerra.

E aí nós fomos nos interessando. Ai nós começamos a fazer a pesquisa na nossa comunidade e fomos em dois bairros: Bom Viver e Boa Vista.

Aluno 1: e Rua Nova

Aluno 2: Foi nos três bairros. Nós aplicamos 88 questionários nessas comunidades com várias perguntas como vocês podem ver aqui (aponta para o pôster) . Ele vai explicar melhor (aponta para aluno 1)

Aluno 1: a primeira pergunta foi “Você já ouviu falar da morte de judeus na II Guerra Mundial?” e a maioria da população 65% diz que sim e 35% diz que não. Outra pergunta foi “Em que período ocorreu a II Guerra Mundial?” e a minoria não sabia quando ocorreu a II Guerra Mundial. A outra pergunta foi falando “dos elementos abaixo qual você considera como efeito direto da II Guerra Mundial” e a maioria falou que foi o sofrimento humano. E a outra pergunta foi falando sobre Anne Frank e a minoria não sabia quem foi Anne Frank. E a outra pergunta foi a relação, que posição o Brasil ficou na II Guerra Mundial. E eh ... a maioria soube responder essa , que foi com os aliados. E a última pergunta foi se eles já ouviram falar de jovens brasileiros, inclusive catuenses que foram lutar na guerra. E foi 70% disse que não sabia que jovens brasileiros e catuenses foram lutar na II Guerra Mundial. Ele (aponta para o estudante 2) vai falar agora como é que ocorreu.

Aluno 2: Assim, sobre essas questões. A população catuense ... logo de cara quando eu comecei a pesquisar, eu pensava que os catuenses não sabiam sobre a II Guerra Mundial. **Eu quebrei a cara, só que o pessoal tava bem informado sobre a II Guerra Mundial. Mas não tava informado sobre os catuenses** (que morreram no conflito) **e aí a gente começou a investigar.** Nós encontramos um senhor bem velho da comunidade, o senhor Elizeu Medeiros e ... ele conheceu dois catuenses. Por exemplo, ele conheceu cinco só que como ele já é bem

velhinho, ele não conseguiu lembrar o nome de todos, ele só lembrou de dois e eles estavam a bordo do Cruzador Bahia, que é esse navio aqui (mostra página do livro “Flores ao mar”), da 3ª geração. Só que nós não temos muitas fotos, assim que mostre o Cruzador Bahia por inteiro, e na categoria dele, era o mais veloz, o mais potente e ele fazia a “cruzação” (sic) de Salvador para Recife e foi lá que aconteceu o naufrágio. E é aí que entra a história dos brasileiros.

Ouvinte1: Essa questão da de rememorar, sobre essa percepção das pessoas da comunidade catuense sobre os eventos da II Guerra Mundial, os impactos dela, a influência da II Guerra Mundial numa população, né, catuense e região, no estado da Bahia. Essa questão, teve assim uma faixa etária específica pra essa pesquisa?

Aluno 2: Teve, teve. **É importante lembrar que nós não fizemos essa pesquisa com qualquer um, tinha que ter entre 25 e 60 anos e ter concluído o Ensino Médio. Então não era qualquer um, eram pessoas mais maduras.**

Ouvinte 1: gabaritadas

Aluno 2: Eh que já tinha conhecimento da II Guerra Mundial. Então a gente teve esse bom rendimento por causa disso também, quem já tinha concluído o Ensino Médio.

Ouvinte 1: Eh e foi uma surpresa essas respostas sobre a hipótese levantada?

Aluno 2: Pra mim foi uma grande surpresa porque eu achava que eles não sabia (sic) porque lá é uma cidade a cidade não é muito grande e não tem muitos eventos culturais, assim ... que mostre sobre a II Guerra Mundial. É uma cidade que ... eles não falam muito sobre a II Guerra Mundial. Não tem esse interesse.

Ouvinte 1: Vocês estavam achando que eles desconheciam né?

Aluno 2: E aí por isso mesmo, essa dúvida, que **a gente quis aplicar esses questionários, pra gente não ficar com essa dúvida.**

Ouvinte 1: E qual foi a repercussão na escola, dos colegas, a informação que vocês trouxeram, que pelo jeito eles não sabiam, não era? Vocês revelaram uma parte da história porque quando você vê a II Guerra Mundial, normalmente você vê na perspectiva de fora, como se a gente não tivesse participado dela e a gente teve participação sim, e os colegas descobriram isso a partir de vocês, qual foi assim a reação deles, quando vocês divulgaram as informações?

Aluno 2: olhe, primeiro eles ficaram curioso (sic), será que foi verdade mesmo, que aconteceu esse naufrágio? Tipo assim, duvidando se aconteceu ou não. E depois que a gente mostrou pra eles e como eles (os pracinhas) não tiveram filhos eu vou explicar pro senhor. São esses dois aqui (aponta dois nomes numa lista transcrita no livro “Flores ao mar”) : Heráclito de Araújo e Enock Teodoro Lago.... como eles não tiveram filhos, então fica difícil a gente ter

uma prova assim concreta. Esse número de pessoas desaparecidas porque eles já morreram só que o corpo deles nunca foram (sic) encontrados.

Professora: esse documento é da Marinha Brasileira que a gente conseguiu... esse livro ... esse historiador, né que publicou o livro “Flores ao Mar”, ele reproduz a lista. Porque o documento da Marinha onde tem essa lista é de 1939, nós não conseguimos mais encontrar, mas no livro, ele coloca como apêndice.

Ouvinte 1 – E tem os nomes de quem participou lá da região? De Catu?

Professora – Ele tem os nomes dos mortos, desaparecidos e sobreviventes de quatro naufrágios. Os catuenses estavam no último naufrágio que o do Cruzador Bahia, então nós nos debruçamos somente sobre o último capítulo do livro...

Aluno 2 – Essa parte aqui é dos desaparecidos

Professora – Eles não leram o livro todo, só esse capítulo que a gente trouxe, então toda essa lista aqui, na verdade são mortos. Constam como desaparecidos porque os corpos nunca foram encontrados, mas a gente sabe que morreram.

Ouvinte 1: Essa embarcação foi afundada pelos alemães, foi?

Professora – Ele vai explicar pra você ...

Aluno 2: Existem dois **boatos**. O primeiro boato

Ouvinte 2: Hipóteses

Aluno 2: os próprios brasileiros estavam treinando tiro, acabou acertando o Cruzador Bahia que é quase difícil de acreditar **porque segundo a pesquisa, nós descobrimos** que o alvo que eles treinavam tiro ficava há mais de 2 km do Cruzador Bahia e então era quase difícil eles acertarem o Cruzador Bahia.

E ... a segunda **hipótese** é de que o como eles não tinham na época uma comunicação muito rápida, e um dia antes a Alemanha e os outros países se renderam e disseram que não iam mais participar da guerra, já havia submarinos alemães vindo para a Bahia e aqui ... chegando aqui ... porque tinha muitas partes da Alemanha que tinha uns que não queria acabar com a guerra... só vou desistir quando eu morrer ...

APÊNDICE F

Caderno Pedagógico

Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor



PORTINARI, Cândido. Paz, 1952-1956. ONU, Guerra e Paz (Painéis)

Mestranda: Kelly Cristina Oliveira da Silva

Orientadora: Márcia Regina C. P. Mariano



PORTINARI, Cândido. Mulher, 1955. ONU, Guerra e Paz (Painéis)

"Um direito não é um direito, a menos que você o conheça".
Hugh Starkey

SUMÁRIO

Conversa com o(a) Professor(a)	4
AULAS 1 e 2	
Diário de Piete Kuhr	9
Diário de Anne Frank	11
AULAS 3 e 4	
Por que surgem os conflitos?	15
Cândido Portinari	18
AULAS 5 e 6	
O cachorro de Goya em Beirute	20
AULAS 7 e 8	
Israel mata mais de 30 crianças	24
Mapa do Líbano	27
AULAS 09 e 10	
A Segunda Guerra Mundial	29
A Bahia na II Guerra Mundial	31
AULAS 11 e 12	
Declaração Universal dos Direitos Humanos	33
AULAS 13 e 14	
Debate	37
AULAS 15 e 16	
Produção de Questionário de Pesquisa	38
AULAS 17 e 18	
Produção de Gráfico	39
AULAS 19 e 20	
Produção de Pôster	40
REFERÊNCIAS	44

Conversa com o(a) professor(a)

Caro(a) colega,

Se você está lendo esse material é sinal de que, provavelmente, está interessado na proposta pedagógica aqui apresentada. Esperamos sinceramente poder oferecer uma alternativa inovadora para o desenvolvimento do seu trabalho como professor(a) de Língua Portuguesa. Antes de decidir usar as atividades disponíveis neste Caderno Pedagógico, consideramos importante que você tenha acesso a algumas informações importantes que embasaram a produção do material.

Inicialmente, é necessário esclarecer que este material destina-se a estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental II, mas nada impede que, com algumas adequações, possa ser utilizado com outros segmentos da Educação Básica.

Os estudos que amparam a proposta partem da definição de gêneros do discurso difundida pelo Círculo de Bakhtin, uma escola do pensamento russo que se desenvolveu no início do século XX e buscava abordar filosoficamente questões sociais e culturais. Este grupo entendia a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, por isso Mikhail Bakhtin ficou conhecido também como o filósofo do diálogo. A ideia do sujeito dialógico de Bakhtin está fundada na constatação de que, quando falamos, não construímos um monólogo, falamos para o outro, com objetivos definidos e estratégias sociocomunicativas (nem sempre explícitas e conscientes) que buscam atingir tais objetivos.

Outro conceito importante ao entendimento desta proposta pedagógica é a distinção feita por Bakhtin entre “gêneros primários” e “gêneros secundários”: para Bakhtin, os gêneros primários (simples) são aqueles “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, que muitas vezes são incorporados e reelaborados pelos gêneros secundários”, como a conversa entre amigos, o bilhete, a piada. Já “os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie) surgem das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito).” (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin não discutiu a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de línguas a partir dos gêneros do discurso; era um filósofo e pensador, teórico da cultura europeia e das artes,

mas sua concepção de linguagem como espaço de interação social acaba por influenciar o ensino, a partir da crença de que a língua se organiza em torno dos gêneros do discurso e estes devem ser o objeto de ensino das ciências da linguagem.

A partir dos estudos bakhtinianos, desenvolveu-se a teoria dos gêneros textuais que, ligada aos estudos da corrente conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (Escola de Genebra), vincula-se à herança dos estudos da Linguística Textual. O que os teóricos suíços propõem é a adoção de uma abordagem centrada na diversidade dos textos e nas relações com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. A definição de gêneros textuais apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais fornece aos educadores um conceito de gênero textual em sintonia com as ideias de Bakhtin e da Escola de Genebra:

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BRASIL, 1998, *apud* KOCH, 2008, p. 194)

O desenvolvimento das atividades de leitura e escrita sugeridas neste material também leva em conta a necessidade de pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir do conceito de Letramento. Neste sentido, buscamos amparo nos estudos de Brian Street, pesquisador britânico, para quem os letramentos (no plural) devem ser abordados “como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas.” (STREET, 2014, p. 13)

Leda Tfouni, por sua vez, pesquisa práticas de alfabetização e letramento no Brasil desde a década de 80 e defende “uma abordagem que focalize os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.” A autora advoga pela necessidade de enxergar o letramento como um processo que não se encerra, já que para ela, “não existe letramento grau zero (...) e do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca.” (TFOUNI, 1995, pp. 15-23)

Tfouni destaca a principal diferença entre alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (op.cit. p. 20)

Como a ideia aqui defendida é viabilizar o contato dos estudantes do Ensino Fundamental com os gêneros acadêmicos, torna-se importante salientar que inúmeros pesquisadores no Reino Unido, Estados Unidos e no Canadá vêm defendendo, nas duas últimas décadas, a utilização dos gêneros acadêmicos como instrumento de ensino da leitura e da escrita. Dentre esses autores, destacamos Charles Bazerman e Carolyn Miller. Bazerman também defende a utilização dos gêneros acadêmicos como instrumento pedagógico. Para o autor, o contato dos estudantes com esse gênero textual traz vantagens à sua formação, pois:

envolve os estudantes em diferentes mundos e conhecimentos através dos textos; desenvolve maneiras de olhar para o mundo, descrevê-lo e refletir sobre ele e desenvolve o pensamento individual baseado em evidência, precisão, lógica, coerência e conhecimento interdisciplinar. (BAZERMAN, 2015)

Neste caderno, também nos inspiram os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) que propõem a didatização dos gêneros textuais (neste caso, gêneros acadêmicos) para que, assim, sejam utilizados como instrumento de ensino de língua. Acreditamos que a aquisição do conhecimento deve ser acompanhada do aprendizado da linguagem e dos meios de comunicar o conhecimento, incluindo o discurso escrito, visual e oral que compõem o discurso acadêmico e que predominam nos gêneros secundários.

Por fim, destacamos que também buscamos respaldo nos documentos oficiais que tratam da formatação do currículo da Educação Básica e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no que se refere à transversalidade e à interdisciplinaridade, também priorizadas em nosso trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013):

A transversalidade e a interdisciplinaridade complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. (...)Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da **ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia de projetos temáticos**. (BRASIL, 2013, pp.28-29, grifo nosso)

O mesmo documento, em trecho posterior, reforça a proposta de trabalho interdisciplinar a partir de projetos temáticos: “É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas DCNGEB, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual”. (op. cit. p. 119, grifo nosso)

Nessa perspectiva, propomos o trabalho com os gêneros acadêmicos necessários à produção do pôster científico (resumos, resenhas, verbetes, mapas, gráficos, artigos científicos). Esse gênero insere-se na esfera do que Swales (1990 *apud* MURRAY, 2007) denomina como “gêneros públicos de pesquisa”, ou seja, são textos produzidos para serem compartilhados com uma determinada audiência, de especialistas ou leigos, normalmente em eventos de divulgação científica.

O pôster é desde a sua concepção um gênero híbrido, tanto no que se refere à sua estrutura quanto à sua função social. A estrutura do pôster tem caráter híbrido e multimodal, pois conjuga tanto o texto verbal em diferentes tipologias (descritiva, narrativa, argumentativa), quanto os textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros: gráficos, tabelas, fundamentos teóricos, relatos de experiência, conclusões de pesquisa. Esse hibridismo se estende aos usos sociais que se faz deste gênero: trata-se de um suporte escrito para viabilizar uma apresentação oral, o que lhe confere um caráter duplo que não ocorre com a maioria dos gêneros. De acordo com Murray,

um pôster consiste num mostruário visual de tópicos de pesquisa combinados com textos não-verbais (fotos, gráficos, tabelas, mapas). Trata-se de um gênero híbrido, uma representação visual bastante abreviada de um artigo científico, uma combinação visual de design arrojado, cor, imagem e texto escrito, objetivando captar e manter a atenção dos passantes por tempo suficiente para deixar uma impressão significativa. (MURRAY, 2007, p. 348-349, grifo nosso)

Na apresentação do pôster, o aluno pode ser ouvido, tem a oportunidade de demonstrar os conhecimentos acumulados ao longo da pesquisa, além de poder ouvir e responder às perguntas do público.

Consideramos necessário ressaltar que, no caso específico deste material, propomos o estudo de uma temática (violação de direitos humanos durante o século XX) que dialoga com os estudos históricos e geográficos, mas a mesma metodologia pode facilmente ser adaptada a qualquer outra temática que você considere relevante, desde que a escolha dos textos seja criteriosa e atenda aos objetivos de fornecer informação confiável e, ao mesmo tempo, garanta o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Como exemplo, podemos citar o fato de que a mesma turma do 8º ano (durante o ano letivo de 2015) produziu um outro pôster intitulado “Investigando hábitos de leitura entre os estudantes do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes” que também foi aceito para a apresentação na feira de ciências estadual. Atualmente, outro grupo de alunos, cursando a mesma série, está finalizando

dois projetos de leitura e pesquisa. O primeiro dialoga com a área de ciências biológicas e investiga o hábito de criar aves da fauna brasileira em cativeiro; o segundo tem como objeto de estudo cinco obras do dramaturgo inglês William Shakespeare (adaptadas para o público jovem) e a possível relação entre as obras clássicas e temas contemporâneos: conflito entre pais e filhos, briga de gangues, racismo, crimes passionais. Neste último caso, o diálogo se dá com conteúdos de língua inglesa na leitura de biografias, mapas, infográficos e relatos históricos curtos.

Outro aspecto a ser considerado é se a escola está inserida em algum projeto de incentivo à pesquisa. Em caso positivo, torna-se mais fácil motivar os estudantes e buscar o apoio da direção da unidade escolar. Caso não seja essa a realidade, ainda assim é possível realizar o trabalho, planejando a exposição dos pôsteres (que podem ser plotados nas gráficas em lonas mesmo, material mais utilizado para exposição em eventos científicos, ou em papéis A2 ou A3, que diminuem o custo e viabilizam a impressão para exposição na própria escola, por exemplo) e as apresentações orais na própria sala de aula ou, ainda, no pátio da escola em dia e horário previamente agendados e divulgados na comunidade escolar.

Acreditamos que, com os ajustes necessários, muitos professores e alunos podem se beneficiar desta alternativa pedagógica, que mostra inovação em relação aos tradicionais “trabalhos escolares”, veiculados através de cartazes em cartolina, que embora possam ter uma função pedagógica interessante em determinadas fases da escolarização, não priorizam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes enquanto produtores de conteúdo, que migram da condição de meros divulgadores de idéias alheias para a posição de autores.

Assim, é a partir deste referencial teórico que apresentamos a você, Professor(a), o Projeto de Leitura “Juventude e Direitos Humanos: escrevendo um mundo melhor”, que numa perspectiva interdisciplinar, propõe como objetivo final a produção do gênero pôster acadêmico, nas séries finais do Ensino Fundamental, no desejo de que você e seus estudantes se beneficiem deste material.

Afetuosamente,

Kelly Cristina Oliveira da Silva
(autora)

“Juventude e direitos humanos: escrevendo um mundo melhor”

AULAS 1 e 2 (100 minutos)

Começaremos nosso projeto de pesquisa com a leitura de textos situados em um gênero textual que classificamos como “diário pessoal”. São relatos escritos a partir de fatos reais que apresentam uma visão pessoal sobre dois importantes eventos históricos, a I e II Guerra Mundial.

O texto 1 traz fragmentos do diário de uma menina alemã que tinha 12 anos de idade quando começou a I Guerra Mundial.

Texto 1 – Diário de Piete Kuhr

“Meu nome é Piete. Não direi qual é meu verdadeiro nome, pois é muito estúpido. Vou dizê-lo, sim; é Elfriede, Frieda. Meu irmão se chama Willi-Gunther, ele tem quinze anos. Eu tenho doze. Moramos com minha avó em Schneidemühl, na província de Posen. Minha mãe tem uma escola de música em Berlim, a “Principal Escola de Música e Dramaturgia”. Ela nos visita com frequência. Estes são os melhores momentos.

Hoje é dia 1º de agosto de 1914. A partir de hoje a Alemanha (meu país) está em guerra. Minha mãe me aconselhou a escrever um diário sobre a guerra; ela acha que ele poderá interessar quando eu for mais velha. É verdade. Quando eu tiver cinquenta ou sessenta anos, aquilo que tiver escrito quando criança deverá parecer estranho. Mas será verdadeiro, pois não se deve contar mentiras num diário. Foram os sérvios que começaram. No dia 28 de junho, eles receberam o príncipe herdeiro Francisco Ferdinando e sua esposa, Sophie. O casal real estava passeando de carro pela cidade de Sarajevo, e enquanto o carro passava, com eles acenando, houve uma emboscada e tiros foram disparados. Ninguém sabe quem foi o autor.

2 de agosto de 1914

Agora descreverei a cidade de Schneidemühl. Há nela 25 mil habitantes, três igrejas evangélicas, uma luterana, uma católica e uma judaica, além de muitas pontes. Há também um bom número de praças com árvores antigas. A maior das praças chama-se Neue Markt. Nosso rio é o Kuddow; o seu trecho mais estreito é a Zgordalina. É um nome polonês. Realmente muitos poloneses moram aqui – muitos mesmo. Os trabalhadores que vêm cuidar da terra na época da colheita são quase todos poloneses. Há um pequeno rio cheio de redemoinhos e corredeiras, raso, coberto por uma vegetação parecida com cabelos verde-azulados. Ele não é navegável. Seu momento mais bonito é logo após o pôr-do-sol, e também sob a luz do luar. Certamente escreverei poemas a respeito – seja como for, ao menos tentarei escrever.

3 de agosto de 1914

Na escola os professores dizem que é nosso dever patriótico aprender a não usar palavras estrangeiras. De início, pensei não saber o que queriam dizer com isso, mas agora percebo que não devo dizer “adieu”, pois é uma palavra francesa. O correto é dizer “lebwohl” ou “auf wiedersehen”, ou “Gruss Gott”, se preferir. Devo chamar mamãe de “mãe”, só que “mãe” não soa carinhoso o bastante. Eu a chamarei de “mami”. Compramos uma caixinha de metal onde colocaremos cinco pfenigs a cada vez que cometemos um deslize. O conteúdo da caixa de economias de guerra servirá para comprar lã de tricotar. Precisamos tricotar peças para os soldados. Hoje perguntei ao nosso professor de ciências naturais: “Devo escrever a história do busardo no meu caderno?”. Herr Schiffman respondeu: “Decidimos falar o nosso adorável idiota alemão. A palavra Herr Schiffman estivesse brincando, e comecei a rir. Então ele ficou ofendido. Não pude evitar, acho cômico quando alguém diz “kladde”.

(Piete Kuhr, in FILIPOVIC, Zlata; CHALLENGER, Melanie.
Vozes Roubadas. tradução Augusto Pacheco Calil pp. 33-36)

1) No registro de 2 de agosto de 1914, Piete faz uma descrição da sua cidade natal. Essa descrição é positiva ou negativa? Justifique sua resposta com passagens do texto.

(Espera-se que o aluno perceba a descrição poética com que Piete nos descreve sua cidade natal: rios, moinhos, igrejas, uma vegetação verde-azulada)

2) No fragmento referente ao dia 1º de agosto de 1914, Piete explica os eventos que resultaram no início da I Guerra Mundial. Segundo o ponto de vista da garota, quem foram os responsáveis pelo início do conflito?

(Nesta questão espera-se que o estudante perceba que a menina adere ao ponto de vista defendido pelos alemães, de que os sérvios foram responsáveis pelo início do conflito, uma vez que um sérvio matou a tiros o príncipe Francisco Ferdinando e sua esposa.)

3) Qual foi a motivação de Piete para escrever o diário?

(O estudante certamente perceberá que Piete iniciou a escrita do diário a partir de uma sugestão da mãe com o objetivo de registrar suas impressões sobre a guerra)

4) Considerando o conteúdo do registro de 3 de agosto, explique qual pode ter sido o objetivo de Piete ao registrar essas informações?

(Neste registro, a menina descreve a sua cidade. Espera-se que o estudante considere a possibilidade de que Piete imaginava que o diário poderia ser lido por outras pessoas)

5) Ainda considerando o registro de 3 de agosto, o que podemos perceber sobre o perfil religioso da cidade onde Piete morava?

(Espera-se que o estudante note que havia diversidade religiosa nesta cidade do interior da Alemanha, o que significa que até aquele momento havia certa tolerância religiosa no continente europeu)

6) Considerando os registros de 3 e 4 de setembro, reflita sobre as consequências das guerras na vida das pessoas comuns.

(nesta questão, espera-se que o estudante perceba o aumento da intolerância entre as nações até mesmo em relação à linguagem (não utilizar palavras estrangeiras que já faziam parte do cotidiano). Além disso, há o problema da fome e das mortes provocada pelos conflitos.)

TEXTO 2 – Diário de Anne Frank

- a) Você sabe o que é ser judeu?
- b) Você já ouviu falar em Anne Frank?
- c) Você sabe quem foi Adolf Hitler?

Os textos que vamos ler agora podem trazer respostas a essas perguntas. São fragmentos do “Diário de Anne Frank”. Anne Frank escreveu um diário entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944 quando morava na cidade de Amsterdam, capital da Holanda, para onde havia fugido quando Adolf Hitler, líder político da Alemanha nazista, aumentou a repressão contra os **judeus**²⁴. “A princípio, guardava-o para si mesma. Até que, num certo dia de 1944, um membro do governo holandês no exílio declarou em transmissão radiofônica que, depois da guerra, esperava recolher testemunhos do sofrimento do povo holandês sob a ocupação alemã. Referiu-se especificamente a cartas e diários. Impressionada com aquele discurso, Anne Frank decidiu que publicaria um livro a partir de seu diário, quando a guerra terminasse”. Anne chamava seu diário de “Querida Kitty” porque o imaginava como uma amiga a quem podia fazer confidências. (*O Diário de Anne Frank*, 2014, p. 11, fragmento adaptado)

Vejamos alguns trechos do *Diário de Anne Frank*:

12 de junho de 1942

Querida Kitty,

Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda.

Sábado, 20 de junho de 1942

Levávamos uma vida cheia de ansiedade, pois nossos parentes na Alemanha estavam sofrendo com as leis de Hitler contra os judeus. Depois dos ataques contra judeus em 1938, meus dois tios (irmãos de minha mãe) fugiram da Alemanha, refugiando-se na América do Norte.

¹ JUDEU - relativo à Judéia, região na Palestina; relativo à religião judaica; o mesmo que israelita, pessoa que segue os ensinamentos da religião fundada pelo patriarca Abraão.

Quarta-feira, 09 de julho de 1942

Querida Kitty,

E lá estávamos, papai, mamãe e eu, andando debaixo da chuva torrencial, cada qual com uma pasta de escola e uma bolsa de compras cheia até a borda com as coisas mais variadas. As pessoas a caminho do trabalho, naquela hora da manhã, nos dirigiam olhares simpáticos; dava pra ver pelos rostos que elas lamentavam não poder oferecer algum tipo de transporte; a estrela amarela falava por si. (...) A porta à direita do patamar leva ao Anexo Secreto nos fundos da casa. Ninguém jamais suspeitaria da existência de tantos cômodos por trás daquela porta cinza e lisa.



Da esquerda para a direita: fachada do prédio (em destaque) e vista dos fundos²⁵.



(O Anexo Secreto a que Anne se refere é o segundo e o terceiro andar da parte de trás do prédio)³.

28 de setembro de 1942

Não poder sair me deixa mais chateada do que posso dizer, e me sinto aterrorizada com a possibilidade de nosso esconderijo ser descoberto e sermos mortos a tiros.

² Disponível em < www.annefrank.org >

³ Disponível em < www.annefrank.org >

Sexta-feira, 9 de outubro de 1942

Querida Kitty,

Hoje só tenho notícias tristes e deprimentes. Nossos muitos amigos e conhecidos judeus estão sendo levados aos montes. A Gestapo está tratando todos eles muito mal e transportando-os em vagões de gado para Westerbork, um grande campo de concentração. Deve ser terrível lá porque as pessoas não têm praticamente nada para comer e menos ainda para beber e há somente um banheiro e uma pia para milhares de pessoas. (...) Se está tão ruim na Holanda, como estará em lugares distantes e pouco civilizados para onde os alemães os estão mandando? Acreditamos que a maioria está sendo assassinada. A rádio inglesa diz que estão sendo mortos por gás. Talvez, seja o modo mais rápido de morrer.

FRANK, Anne. *O Diário de Anne Frank*. 2014. (fragmento adaptado pp. 19-50)

Posfácio

Na manhã de 4 de agosto de 1944, entre 10 e 10:30h, um carro parou na Rua Prisengracht, 263. Dele saíram várias figuras: um sargento da SS (Polícia de Hitler) uniformizado e três membros holandeses da Polícia de Segurança. Alguém deve ter delatado. Eles prenderam as oito pessoas que estavam escondidas no Anexo e pegaram todo o dinheiro e os objetos de valor que encontraram. Margot e Anne Frank foram transportadas de Auschwitz (na Polônia) no fim de outubro e levadas para Bergen-Belsen, campo de concentração na Alemanha. A epidemia de tifo que irrompeu no inverno de 1944-45, em consequência das péssimas condições de higiene, matou milhares de prisioneiros, incluindo Margot e, uns dias depois, Anne. Ela deve ter morrido no fim de fevereiro ou início de março.

(*O Diário de Anne Frank*. 2014, 407, fragmento adaptado)

1) **Vamos pensar um pouco:** Anne Frank passou mais de dois anos no Anexo Secreto, onde ela e mais 7 pessoas esperavam pelo fim da II Guerra Mundial. Após ler os fragmentos do *Diário de Anne Frank* e analisar as imagens do prédio onde ela ficou escondida e, considerando a situação vivida por ela, explique quais eram, na sua opinião, as duas maiores vantagens e as duas maiores desvantagens de passar tanto tempo naquele espaço.

(espera-se que o estudante considere as difíceis circunstâncias em que Anne Frank e sua família estavam vivendo e perceba que naquele contexto era muito difícil administrar o isolamento, o medo, a ansiedade pelo fim da guerra, mas por outro lado, eles estavam num espaço limpo,

organizado, com acesso a energia elétrica, instalações sanitárias, água potável, comida, livros. Muitos judeus ficaram escondidos em buracos cavados no chão e até em esgotos.)

2) Selecione um fragmento que indique a preocupação de Anne com outros judeus. Explique as razões de sua angústia.

(essa informação aparece no fragmento de 9 de outubro)

3) Após ler o Posfácio e saber como terminou a história de Anne Frank, escreva um parágrafo que expresse sua opinião sobre os fatos lidos. Você também pode dizer quais sentimentos essa história provocou em você.

(resposta livre)

AULA 3 E 4 – 100 minutos

As guerras, quando acontecem, causam enorme sofrimento às pessoas, trazem perdas materiais e deixam as populações traumatizadas. Mas você já pensou por que os povos entram em guerra? A escritora Niki Walker, autora do livro “Por que lutamos?”, traz algumas reflexões no texto abaixo. Vamos ler!

Texto 3**Por que surgem os conflitos?**

Todos os conflitos são causados por alguém que impede outros de conseguir o que desejam ou necessitam. Nesse caso, referimo-nos a desejos ou coisas não essenciais à sobrevivência, mas que tornam a vida mais agradável e confortável. Coisas como um tênis maneiro ou um videogame.

Já necessidade é tudo aquilo que precisamos para permanecer vivos. Por exemplo, comida, água e abrigo. Muitos desejos e necessidades são físicos – podemos vê-los e tocá-los. Mas existem necessidades e desejos que não podemos ver nem tocar, mas são igualmente importantes. Coisas como liberdade, segurança e igualdade, por exemplo. Talvez você não pense muito nisso, se tem a sorte de viver em um país onde esses direitos são protegidos.

Agora imagine viver em um lugar onde você não pode ir à escola por causa das suas origens. Ou onde você está sempre com medo de ser atacado devido à sua raça ou a sua religião. Ou onde você mal tem comida para sobreviver. Para muitas pessoas, essas são fontes diárias de conflito. A maioria dos conflitos globais não tem apenas uma causa. Quando você começa a analisar de perto, percebe que há muita coisa em jogo: Terra! Recursos! Poder! Igualdade! Segurança!

Pense por um segundo, sobre o que há sob seus pés. Não estou falando do chão da sua casa, mas do que está por baixo disso tudo: terra. É possível que centenas ou até milhares de anos atrás alguém tenha lutado pela terra em que você está agora.

Durante milhares de anos povos conquistaram outros povos para pegar o que desejavam. Normalmente o que eles queriam era mais riqueza e o modo de conseguir isso era conquistar mais terra – e todas as coisas vêm com ela.

WALKER, Niki. *Por que lutamos?* Conflito, guerra e paz. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

pp. 11-12. (fragmento)

1) Se você tivesse que escolher um dos gêneros abaixo para classificar o texto que você acabou de ler, qual opção você escolheria?

() carta argumentativa

() anúncio

() artigo de opinião

() relatório

() descrição

(o texto está inserido no gênero artigo de opinião)

2) No primeiro parágrafo, a autora nos apresenta um conceito do que é um conflito. O parágrafo termina com a expressão “coisas como um tênis maneiro ou um videogame”. Considerando o conteúdo do parágrafo, responda:

a) A expressão destacada apresenta linguagem formal ou informal?

(espera-se que o estudante note o uso de linguagem informal: “tênis maneiro”)

b) Qual é o efeito de sentido provocado pelo uso desta sentença no final do parágrafo?

(o objetivo desta questão é que o estudante perceba que a autora oferece um exemplo do que seria um desejo)

3) No segundo parágrafo, a autora faz uma distinção entre **desejo** e **necessidade**. Explique com suas palavras qual a diferença entre os dois termos.

(espera-se aqui que o estudante perceba que o termo “desejos” relaciona-se a elementos não essenciais, enquanto a palavra “necessidade” define elementos essenciais para a sobrevivência humana: abrigo, comida, cuidados médicos. Essas necessidades aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que discutiremos mais adiante)

4) Ainda no segundo parágrafo, a autora dialoga com o leitor. Identifique a expressão que confirma a utilização deste recurso. Que efeito isso tem na relação entre a autora e os leitores?

(nesta questão, espera-se que o estudante perceba que o uso de verbos na 3ª pessoa do plural inclui o leitor nas considerações da autora. O uso da 2ª pessoa do singular, em “talvez **você** não pense nisso...” também reforça o caráter dialógico do texto.)

5) Analise as expressões “Agora imagine viver em um lugar onde você não pode ir à escola por causa das suas origens” e “Pense por um segundo, sobre o que há sob seus pés.” Qual é o efeito que essas expressões têm sobre o leitor do texto?

(nesta questão, também se pretende abordar o caráter dialógico do texto, uma vez que as expressões em destaque têm o objetivo de convidar o leitor a uma refletir sobre o conteúdo do texto, sobre uma realidade que pode ser muito diferente daquela vivenciada pelos estudantes.)

6) Na opinião da autora, qual é a principal razão dos conflitos globais?

(neste texto, a autora enfatiza a luta pela terra como causa principal dos conflitos armados no Século XX)

7) O texto apresenta conceitos como “igualdade” e “segurança”. Considerando a realidade do lugar onde você e seus familiares vivem, você acredita que tem esses direitos assegurados? Justifique sua resposta.

(nesta questão, pretende-se trazer a discussão sobre direitos humanos para o contexto em que os estudantes vivem. Assim, a discussão se torna mais concreta.)

Durante o Século XX, depois da II Guerra Mundial, o mundo ficou dividido em dois blocos: um grupo de países que simpatizava com a União Soviética e defendia o comunismo, e um outro bloco que simpatizava com os Estados Unidos e se alinhava com a ideologia capitalista. Nesse cenário, novas guerras continuaram acontecendo.

Na década de 80, os conflitos mais violentos ocorriam em uma região do mundo que conhecemos como Oriente Médio. Lá aconteceram as guerras entre Irã e Iraque e a Guerra do Líbano (entre Israel e Líbano). Quando as guerras acontecem, muita gente escreve textos sobre o assunto. Os historiadores e geógrafos buscam explicar a razão dos conflitos, os grupos envolvidos, as riquezas naturais em disputa, as questões religiosas ou culturais que alimentam o ódio entre as partes. Lembre-se do texto de Niki Walker lido na aula anterior.

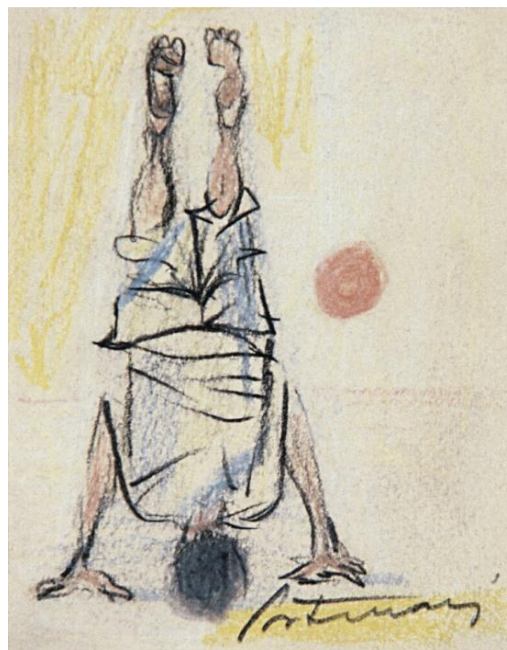
Mas há outras pessoas que utilizam a arte para denunciar o horror das guerras, o medo, o sofrimento e a morte que atingem os povos quando são vítimas de conflitos armados. Esses artistas podem se utilizar da pintura, da escultura, da fotografia ou da literatura para expressar sua percepção dos fatos.

Na década de 50, a Organização das Nações Unidas (ONU) convidou um pintor brasileiro para criar uma obra que expressasse os sentimentos do artista em relação a duas realidades opostas: a guerra e a paz. Esse pintor chamava-se Cândido Portinari e nasceu no interior de São Paulo. Como as pinturas que ele fez para a ONU são muito grandes, ficaram conhecidas como “Painéis Guerra e Paz.” Observe abaixo duas imagens que compõem essa obra:

Textos 4 e 5



26



27

⁴Texto 4 - PORTINARI, Cândido. Mulher Chorando, 1955. Disponível em www.portinari.org.br

⁵Texto 5 - PORTINARI, Cândido. Plantando bananeira, 1955. Disponível em <www.portinari.org.br>.

1) Qual das imagens você relaciona à guerra? Qual delas representa a paz? Identifique em cada pintura dois elementos utilizados pelo artista para caracterizar a guerra e a paz:

(nesta questão, espera-se que os estudantes percebam que a imagem 1 refere-se à guerra e que a imagem 2 refere-se à paz. Os elementos que ajudam a caracterizar a guerra são o choro, a expressão de tristeza, as cores escuras; e os elementos que ajudam a compor a atmosfera de paz são as cores claras, a brincadeira infantil, o dia de sol.)

2) Que sentimentos as pinturas podem provocar no observador?

(os estudantes podem citar palavras como “desespero”, “medo”, “angústia”, “piedade” para definir a imagem 1 e termos como “alegria”, “saúde da infância”, “inocência” para definir a imagem 2)

3) Observe as cores escolhidas pelo artista nas duas obras. Você percebe diferenças entre as duas pinturas? Que efeito tem sobre o observador o esquema de cores dessas duas obras?

(sugerimos ao professor que acesse o site www.portinari.org.br e faça o download das imagens para que os estudantes possam visualizá-las em cores. O(a) professor(a) pode imprimir as duas imagens ou utilizar o projetor para mostrá-las à turma. Espera-se que os estudantes percebam o uso de cores mais escuras na imagem 1, que podem ter sobre o observador um efeito de pessimismo, piedade, tristeza. Na imagem 2, o pintor utilizou cores mais claras sobre um fundo branco, o que normalmente provoca no observador sensações de tranquilidade, serenidade, paz.)

AULAS 5 e 6 (100 minutos)

Assim como Portinari, o escritor espanhol Ricardo Gómez usou a arte para denunciar a violência de um conflito armado: a Guerra do Líbano. Ele optou pela literatura como forma de expressão e o gênero escolhido foi o conto. Ele escreveu um texto chamado “O cachorro de Goya em Beirute”, que narra a história de um grupo de crianças vivendo em Beirute, a capital do Líbano. Veja as instruções de leitura abaixo:

Vamos ler o conto até o décimo parágrafo e responder às questões de 1 a 3. Reflita:

Texto 6 - O cachorro de Goya em Beirute

(1) Treze horas antes de o cachorro semiafundado erguer a cabeça por cima daquele monte de terra, Fairuz Mersini se levantou como todas as manhãs para ir à escola. Ao acordar, sua mãe a presenteou com um enorme sorriso e uma vasilha de leite fumegante.

(2) Onze horas antes de o cachorro meditar, ainda assombrado, sobre a explosão brutal que arrasara a praça, Fairuz estudava a tabuada com os colegas de turma. Em Beirute, 7 x 7 dava o mesmo que em outros cantos do mundo e, como em outros lugares do planeta, a professora se esforçava para que aquele exercício rotineiro trouxesse normalidade a um dia que nada tinha de comum.

(3) Dez horas antes de outro olhar de assombro do cachorro semiafundado, a hora do recreio foi antecipada na turma de Fairuz. Para espantar os medos, a professora explicou o que estava acontecendo nesses dias na cidade. O olhar das crianças era severo e, diante do silêncio, a mulher as convidou a desenhar no quadro negro o que haviam visto ou ouvido falar. Sem pronunciar uma palavra sequer, várias traçaram as silhuetas pontudas dos F-16 e os efeitos dos seus vôos sobre a cidade. Fairuz desenhou uma ponte.

(4) Nove horas antes o cachorro com as patas afundadas na terra, olhar para o monte de escombros, a escola de Fairuz tentou fazer o que fazia todos os dias, mas não conseguiu, porque o estrondo das sirenes rompeu a rotina da manhã e as crianças de todas as salas ficaram de pé, coladas à parede, como tinham sido ensinadas. A professora, quando chegou a sua vez, se dirigiu com os alunos até o ginásio, onde estavam as outras crianças e professores. Ficaram ali por 1 hora. Os menores choravam, mas os maiores como Fairuz brincavam.

(5) Oito horas antes de as pupilas do cachorro cintilarem atrás do monte de terra, a diretora da escola entrou no ginásio. Ela se dirigiu a alguns professores, e outros adultos fizeram uma roda em torno dela. As crianças não puderam ouvir, _ Foi em Ouzaei, no sul. Os aviões foram embora. Voltemos para as salas. Atendendo às palmas dos professores, as crianças se levantaram e fizeram filas disciplinadas, prontos para subir até as salas.

(6) Sete horas antes de o cachorro olhar para cima, com os ouvidos atordoados, a professora anotou no quadro-negro os deveres para o dia seguinte. O primeiro exercício foi: "Escreva uma carta de uma página para um familiar distante." O segundo: "Faça uma lista com 6 palavras que expressem alegria e 3 que expressem tristeza". Recomendou aos alunos que descansassem, que dormissem bem e que tivessem cuidado. Despediu-se de cada um na porta da sala, com a frase habitual e todos a cumprimentaram com respeito.

(7) Seis horas antes de o cachorro soltar um ganido compungido, Fairuz e sua mãe terminaram a refeição. Enquanto a mulher lavava a louça, a menina ligou a televisão. Logo adormeceu, deitada no sofá. Havia três noites que seu sono era irregular. Nem sequer acordou quando a mãe a carregou no colo até o quarto, que deixou na penumbra, abaixando a persiana e fechando a janela para abafar os barulhos da rua.

In: GOMEZ, Ricardo. 7x7 contos crus – embora esse não seja um bom lugar para nascer.

pp. 13-38. PNBE. 2011. (fragmento)

Análise do Texto

1) O conto começa com a afirmação "treze horas antes de o cachorro semiafundado erguer a cabeça por cima daquele monte de terra, Fairuz Mernisi se levantou como todas as manhãs para ir à escola." O que este trecho indica em relação à estrutura temporal do conto? O que podemos observar?

(espera-se que o estudante perceba que o conto é narrado de traz para frente. Temos, portanto, uma estrutura temporal não linear.)

2) Segundo a narrativa, muitas crianças desenharam "a silhueta pontuda dos F16". Você já ouviu falar num F16? Se considerarmos que o F16 é um avião militar, o que você pode deduzir sobre o contexto em que Fairuz vive?

(a referência a um avião de guerra tem como objetivo inserir o leitor no contexto de conflito armado em que vivem as personagens)

3) A forma como a narrativa está organizada permite que o leitor antecipe alguns acontecimentos do conto antes mesmo de ler o final. Que informações você consegue antecipar até este ponto da leitura?

(a leitura dos 3 primeiros parágrafos permite ao leitor inferir que aconteceu uma explosão na praça e que o cachorro é um dos personagens a testemunhar o evento)

Vamos ler o restante da narrativa e responder às questões seguintes:

4) A partir da reflexão feita na questão anterior, opine: qual o papel do cachorro nesta narrativa? A construção do cachorro como personagem principal do conto obedece à lógica do mundo real?

(o cachorro é o personagem que, neste conto, representa a fantasia, a mágica. Suas atitudes não seguem a lógica do mundo real, pois ele é apresentado como um cachorro que tem poderes especiais e salva as crianças do míssil.)

5) Observe abaixo os fragmentos retirados do texto e explique, com suas palavras, o que você compreende de cada um deles: (respostas livres)

a) “antes de o cachorro meditar”

b) “A professora se esforçava para que aquele exercício rotineiro trouxesse normalidade a um dia que nada tinha de normal.”

c) “no parque de verdes murchos e balanços enferrujados.”

d) “as crianças ficaram de pé, coladas à parede, como tinham sido ensinadas.”

6) Os nomes das crianças que são personagens desse conto são Fairuz, Hassan, Liman, Souad. Você deve ter notado que esses são nomes pouco comuns no Brasil. São nomes de origem árabe. O Líbano, país que serve de cenário para o conto, é um país de origem árabe. Normalmente, sabemos pouco sobre os países árabes, sua cultura e religião. Veja abaixo definições para os termos “árabe”, “Líbano” e “Islã”:

Árabe – assim como na Espanha se fala espanhol, na França, francês, na Inglaterra, inglês, e no Japão, japonês, no mundo árabe se fala árabe. É muito simples: árabe é aquele que fala essa língua, nasceu num dos 22 países árabes e, mais importante ainda, se considera um árabe. E árabe não tem nada a ver com religião. Um árabe pode ser cristão, muçulmano, judeu ou budista. Mas é importante destacar que a maioria dos árabes no mundo segue uma religião chamada de Islã ou Islamismo.

Islã – religião que acredita em um só Deus, assim como o cristianismo, e que tem vários profetas, entre os quais Abraão, Jesus Cristo e Muhammad (Maomé). A religião se espalhou e atualmente um em cada cinco habitantes do planeta terra é muçulmano. Embora a maioria dos adeptos do Islã não seja árabe, as orações são feitas sempre em árabe, e mesmo os muçulmanos brasileiros aprendem a rezar nessa língua.

Líbano – país de onde vieram muitos árabes cujos filhos, netos e bisnetos vivem hoje no Brasil. Suas montanhas ficam tão perto do mar que é possível esquiar sobre a neve de manhã e nadar no mar mediterrâneo à tarde. Na paisagem destacam-se as oliveiras (que produzem azeitonas), os cedros (árvores que vivem mais de mil anos e que são o símbolo do Líbano) e as romãzeiras.

FARAH, Paulo Daniel. *ABC do mundo árabe*. 1ª Ed. São Paulo: Edições SM, 2006 (fragmento, adaptado).

As definições que você leu acima pertencem a um gênero textual chamado verbete. O verbete é um gênero que, utilizando linguagem descritiva, busca explicar ou definir um determinado termo ou expressão. Agora que você viu exemplos de verbete, faça uma pesquisa na internet e busque o significado dos nomes de dois personagens do conto que acabamos de ler: Fairuz e Hassan. Depois da pesquisa, elabore um verbete com a definição desses nomes. Você pode fazer sua pesquisa no site: <http://www.nome.me>.

Fairuz - _____

Hassan - _____

AULAS 7 e 8 (100 minutos)

7) – Agora vamos ler um outro texto que também relata as consequências de um conflito entre dois povos. Depois da leitura, responda às questões propostas:

Texto 7**30/07/2006 - 11h41****Israel mata mais de 30 crianças; Hezbollah promete revidar "massacre"**

da Folha Online

Pelo menos 56 pessoas morreram nos bombardeios de Israel contra o vilarejo de Qana, sul do Líbano, na madrugada deste domingo. Dentre as vítimas, 37 eram crianças, segundo fontes da polícia libanesa e das equipes de resgate ouvidas pelas agências internacionais de notícias.

Um prédio de três andares situado em uma colina de Qana, o qual servia de abrigo a famílias que haviam fugido de outras cidades do sul do Líbano bombardeadas nos últimos dias pelo Exército israelense, desabou. De acordo com um sobrevivente, 63 pessoas estavam no edifício no momento do ataque.

"Havia poeira por todas as partes. Não se via nada. Consegui sair e tudo desabou. Vários membros da minha família estavam lá dentro e não acredito que existam sobreviventes", afirmou Ibrahim Chalhoub. "Consegui sair com meu filho e meu marido, que fraturou um joelho, mas quando voltei para tentar retirar minha filha era muito tarde: o edifício desabou", contou, desconsolada, Rabab.

"Não quero que me perguntem sobre números. Todos sabem que servimos de cobaias para as armas deles, as bombas de implosão. É a única coisa que se vê", declarou, entre lágrimas, Naim Rakka, um dos coordenadores da equipe de emergência da Defesa Civil libanesa, com os corpos de duas crianças nos braços.

Esse foi o ataque mais sangrento de Israel ao Líbano desde que começou o combate, em 12 de julho. O estopim do conflito foi o seqüestro de dois soldados israelenses levado a cabo pelo grupo terrorista libanês Hezbollah. A violência já deixou cerca de 490 mortos no Líbano, entre eles mais de 430 civis, 20 soldados libaneses e 35 terroristas, e mais de 52 mortos em Israel, sendo 19 civis. Entre os mortos no Líbano, há sete cidadãos brasileiros, dos quais três crianças.

Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u98467.shtml> Acesso em 15 ago. 2015

Após ler o texto acima, reflita:

7.1) Qual é o gênero desse texto? Onde o texto foi publicado? Quando ocorreu a publicação?

(espera-se que o aluno perceba que se trata de uma notícia, publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em sua versão on line no dia 30 de julho de 2006)

7.2) Qual é a relação que você consegue identificar entre esse texto e o conto “O cachorro de Goya em Beirute”? Quais são as principais diferenças entre o dois textos?

(os textos pertencem a gêneros diferentes, mas se aproximam pela tipologia (texto narrativo) e pela temática: um bombardeio que mata crianças num país do Oriente Médio. Espera-se que o aluno perceba que o conto é um texto de ficção e a notícia traz dados da realidade.)

7.3) O conflito conhecido como “2ª Guerra do Líbano” ocorreu em julho de 2006 e envolveu dois países: Israel e Líbano. Um grupo terrorista libanês (conhecido como Hezbollah) sequestrou dois soldados israelenses. Após o sequestro, o exército israelense passou a bombardear áreas do Líbano, causando a morte de mais de 600 pessoas, entre elas muitas crianças. A manchete da notícia que você acabou de ler diz: **Israel mata mais de 30 crianças; Hezbollah promete revidar “massacre”**.

a) A expressão “Israel mata mais de 30 crianças” reforça ou diminui a responsabilidade de Israel pelas mortes?

(o uso do termo Israel como sujeito de uma sentença na voz ativa reforça a responsabilidade do país)

b) Qual seria intenção do jornal ao publicar a notícia com essa manchete?

(entende-se aqui que o jornal fez uma opção por reforçar a responsabilidade israelense pelas mortes)

c) Imagine que um outro jornal publicou a mesma notícia com uma manchete diferente: “Mais de 30 crianças foram mortas durante bombardeio israelense no Líbano”. Você acha que esta manchete transmite um ponto de vista diferente da manchete anterior? Justifique sua resposta.

(nesta questão, espera-se que o estudante perceba que se a manchete fosse construída na voz passiva, o agente “responsável” pelo massacre, fica diluído na sentença)

d) No título da manchete original vemos que uma das palavras está entre aspas. Por que você acha que o jornal publicou esta palavra entre aspas? Relendo a manchete, quem você identifica como autor dessa expressão?

(a intenção é que o estudante perceba que o jornalista pretende atribuir a responsabilidade pelo uso do termo ‘massacre’ ao Hezbollah e não ao jornal)

e) O Hezbollah (grupo que seqüestrou os soldados israelenses) é considerado uma organização terrorista e seus membros vivem no Líbano. Como você avalia a decisão do exército israelense de bombardear áreas residenciais libanesas como forma de reagir ao sequestro?

(resposta pessoal)

f) No corpo da notícia, o jornalista dá voz às vítimas do bombardeio, mas não traz nenhuma informação referente à posição do governo israelense sobre a decisão de bombardear o prédio. Que efeito isso tem sobre as pessoas que lêem a notícia?

(como o jornalista não traz a versão do governo israelense, reforça-se a responsabilidade israelense sobre a morte de pessoas inocentes)

7.4) Releia o trecho “Não quero que me perguntem sobre números. Todos sabem que servimos de cobaias para as armas **deles**, as bombas de implosão. É a única coisa que se vê”, declarou, entre lágrimas, Naim Rakka”. Neste trecho, a palavra “deles” está em destaque. Considerando o contexto em que a frase está inserida, reflita:

- A quem se refere este termo? (o pronome eles refere-se aos israelenses)

-
- O jornalista informa que a testemunha disse essa frase “entre lágrimas”. Que efeito esta informação pode ter sobre o leitor da notícia?

(espera-se que o estudante perceba a intenção do jornalista de reforçar o sofrimento humano como consequência do bombardeio)

7.5) O conto e a notícia que lemos referem-se a eventos ocorridos no Líbano, uma país que fica localizado em uma região do mundo conhecida como Oriente Médio. Você sabe onde fica o Líbano? Observe o mapa abaixo e depois responda às questões propostas:

Texto 8 – Mapa do Líbano

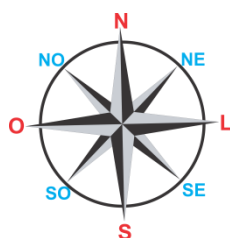


ARNAUT, Adriana A. Mapa do Líbano. Catu-Ba., 2015.

a) Observe o mapa que está na parte inferior da imagem, do seu lado direito. Esta imagem mostra a localização da região conhecida como Oriente Médio, representada pela cor verde. Imagine que você precisa descrever a localização dessa parte do mundo para outra pessoa. Transcreva abaixo como seria a sua descrição.

(o estudante pode dizer que a região fica entre a Europa e a África ou entre a Ásia e a África)

b) Agora vamos relacionar as informações do mapa com trechos da notícia publicada pela Folha de São Paulo. Releia o seguinte trecho: “Pelo menos 56 pessoas morreram nos bombardeios de Israel contra o vilarejo de Qana, sul do Líbano, na madrugada deste domingo.” Observe que no mapa maior, na parte inferior, há uma figura que chamamos de Rosa dos Ventos. Veja uma reprodução abaixo:



As letras N, S, L, e O representam as direções Norte, Sul, Leste e Oeste. Nos mapas, a parte de cima da Rosa dos Ventos sempre indica o Norte; a parte de baixo sempre indica o Sul; o lado direito indica o Leste e o lado esquerdo, o Oeste. A partir dessas informações, localize no mapa a direção da cidade de Qana, onde ocorreu o bombardeio e reflita: Por que você acha que Israel optou por bombardear cidades ao Sul do Líbano?

(espera-se que o estudante perceba que o Sul do Líbano faz fronteira com o território israelense. A proximidade facilita os bombardeios a essa parte do território libanês)

c) Observando mais uma vez o mapa do Oriente Médio (onde o Líbano aparece em destaque), localize os países que fazem fronteira com o norte e o leste do Líbano.

(ao norte e ao leste, o Líbano faz fronteira com a Síria)

d) Na parte inferior do mapa maior há uma figura semelhante a uma régua. Essa figura representa um elemento comum em muitos mapas, chamado de escala. A escala permite que o leitor calcule áreas representadas nos mapas, pois é impossível representar o território de um país em tamanho real. Neste caso, a escala indica que cada centímetro corresponde a 20 quilômetros. Utilizando uma régua calcule a distância entre a fronteira sul e a fronteira norte do Líbano.

(O estudante vai achar a medida aproximada de 9cm. Ao multiplicar por 20, descobrirá que a distância é de aproximadamente 180 km)

AULAS 9 e 10 (100 minutos)

Antes de prosseguir com as nossas atividades de pesquisa, é preciso entender um pouco melhor o que foi a II Guerra Mundial, a origem do conflito, quais países foram envolvidos e qual foi o papel do Brasil naquele contexto. Também precisamos compreender melhor como os efeitos da II Guerra afetaram o estado da Bahia. Para isso, faremos a leitura de um artigo de divulgação científica publicado na Revista *Ciência Hoje para crianças* e um trecho de um artigo científico de autoria da Profa. Consuelo Novais Sampaio, pesquisadora da área de História da Universidade Federal da Bahia.

Texto 9 – A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A Segunda Guerra Mundial foi a maior batalha que o mundo já viu. Em seus seis anos de duração (1939 a 1945), envolveu 72 países e mais de 100 milhões de soldados, destruindo muitas cidades e causando a morte de milhões de pessoas. Mas quem foi o grande responsável por tudo isso?

Muitos dizem que o culpado pela guerra foi o alemão Adolf Hitler. Tido como louco por uns, como monstro por outros, Hitler era líder do partido nazista, que dizia que só o povo alemão era bom e considerava todos os outros povos inferiores. Mas achar que só Hitler foi responsável por tudo que ocorreu é simplificar a história.

Na verdade, a guerra foi resultado de uma crise que vários países do mundo enfrentavam desde 1930. Para superar a pobreza e o desemprego, alguns desses países — a Alemanha, o Japão e a Itália — procuraram conquistar riquezas e terras de povos vizinhos. Assim, começaram a invadir e atacar diversas regiões, até que, no dia 1º de setembro de 1939, quando a Alemanha ocupou a Polônia, estourou a guerra. Durante o conflito, esses três países se aliaram, formando o grupo conhecido como Eixo.



A "NOVA ORDEM" NA EUROPA

- | | |
|---|--|
| ● EIXO | ● PAÍSES NEUTROS |
| ● OCUPAÇÃO ALEMÃ | ● ALIADOS |

Em 1940, os exércitos de Hitler conquistaram a Noruega, a Dinamarca, a Holanda, a Bélgica e o norte da França. A Inglaterra, com o apoio dos Estados Unidos, conseguiu resistir. E, em 1941, quando a Alemanha invadiu a União Soviética e o Japão atacou Pearl Harbor, uma base dos Estados Unidos, a guerra passou a envolver intensamente vários países do mundo. Estados Unidos, Inglaterra e União Soviética se uniram contra o Eixo, com o nome de Aliados. O Brasil juntou-se aos aliados em 1942, depois que teve navios afundados por submarinos alemães.

De 1939 até 1942, os países do Eixo conquistaram imensos territórios, onde implantaram a “Nova Ordem” nazista. Exploraram as riquezas e o trabalho das pessoas que viviam nesses países, e foram responsáveis pela morte de milhões de judeus, ciganos e eslavos, grupos que consideravam inferiores. Mas os países ocupados começaram a reagir, organizando movimentos clandestinos e guerrilhas.

O fator decisivo para os Aliados vencerem a guerra foi que os Estados Unidos e a Inglaterra tinham muito mais dinheiro para manter seus exércitos do que os países do Eixo. Esses recursos, associados ao enorme exército da União Soviética, fizeram com que os países do Eixo recuassem. No dia 8 de maio de 1945, os Aliados foram enfim considerados vencedores.

Paulo Fagundes Vinzentini.

Disponível em <http://chc.cienciahoje.uol.com/a-segunda-guerra-mundial> Acesso em 13.abr.2015

1. Observe que no texto acima o autor incluiu um mapa. Reflita: qual pode ter sido a intenção do autor ao incluir um mapa no meio do texto?

(o aluno deve perceber que o mapa, neste contexto, tem o objetivo de possibilitar ao aluno visualizar os países envolvidos no conflito e sua localização)

2. Na legenda do mapa, há as expressões “eixo”, “aliados” e “países neutros”. Identifique no mapa quais são os países que integram cada um desses grupos. Vamos construir uma tabela que resuma a posição dos países europeus durante a II Guerra Mundial. Para isso, você deve completar as colunas da tabela com os nomes dos países, conforme informado na legenda do mapa:

EIXO	ALIADOS	PAÍSES NEUTROS

(os países do Eixo eram a Alemanha, a Itália e o Japão; Os Aliados eram os Estados Unidos, a Inglaterra e a União Soviética e os países neutros eram Portugal, Espanha, Suíça, Suécia e Irlanda)

3. Reflita: o que você acha que significa a expressão “países neutros”

(espera-se que o aluno compreenda que os países neutros não apoiavam nem os Aliados, nem o Eixo)

Agora vamos pensar um pouco: como será que uma guerra envolvendo mais de 70 países afetou o Brasil? Quais teriam sido os efeitos da II Guerra Mundial na Bahia? Vamos ler um texto escrito pela historiadora Consuelo Novais, professora da Universidade Federal da Bahia.

Texto 10

A Bahia na Segunda Guerra Mundial

No momento em que se comemoram 50 anos do fim da Segunda Guerra Mundial, vem-nos à mente a pergunta: como teriam os baianos reagido ao conflito que abalou os alicerces da civilização europeia? Através do rádio e dos jornais, ficaram sabendo que Hitler havia invadido a Polônia (1º de setembro de 1939) e que, dois dias depois, a Inglaterra e a França haviam declarado guerra à Alemanha. Acompanharam os acontecimentos à distância, mas, aos poucos, foram se aproximando do palco da Guerra. A população foi mobilizada e muitos baianos partiram para lutar nos campos da Itália. Na Bahia, que alterações teria a Guerra provocado no cotidiano da população?

(...) Até 1941, ou mais precisamente, até o ataque japonês à base norte-americana de Pearl Harbor (7 de dezembro de 1941), foi fraca a repercussão da guerra na Bahia. Não por falta de notícias, pois os jornais registravam os acontecimentos na Europa, como chegados diretamente de Washington. Contudo, o predomínio absoluto da sociedade rural sobre a urbana (88%) e o elevado número de analfabetos (92%) limitavam o interesse pelo conflito. Aos poucos, porém, a Guerra passou a ser discutida nas ruas, bares e cafés da capital, pelos chamados "estrategistas de esquina" que, em discussões animadas, mostravam estar a par dos acontecimentos que abalavam a Europa. Não eram a favor dos Aliados, nem tampouco dos países do Eixo. Apoiavam a neutralidade assumida pelo governo brasileiro.

Na sequência de medidas adotadas pelo governo, a Rádio Sociedade da Bahia, única então existente no Estado, passou a irradiar músicas inglesas de guerra, e iniciou um programa intitulado "A Marcha para a Vitória", com discos recebidos da Inglaterra, contando as aventuras das esquadrilhas de bombardeiros e a bravura dos aviadores da RAF (Royal Air Force) que, embora inferiores em número, fizeram Hitler desistir de invadir aquele país.

Estimulados por mecanismos diversos e submetidos aos meios de propaganda da época, os baianos foram se aproximando do palco da guerra. Ninguém melhor para estabelecer essa aproximação que os estudantes. Possuíam o entusiasmo próprio da juventude e conhecimento suficiente para defender com ardor a causa que se desejava que fosse defendida. Mas atrás dos estudantes estavam professores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais de formação liberal ou tendência esquerdista que abraçaram com entusiasmo a causa dos Aliados.

Um sentimento de que os alemães preparavam-se para invadir o Brasil — e poderia ser pela Bahia — permeava a sociedade. Os secundaristas partilhavam este sentimento e fizeram do Ginásio da Bahia o seu quartel general. Aí promoveram sessões cívicas e organizaram muitas passeatas, coroadas por inflamados comícios. Em geral, percorriam a Avenida Sete de Setembro, principal artéria da Cidade, cantando o Hino Nacional, ou a Marselhesa, em direção à Praça da Sé, local preferido para a instalação de palanques. Oradores escolhidos, ou improvisados, em falas vibrantes, prestavam solidariedade às medidas tomadas contra os países do Eixo; rendiam homenagem às Forças Armadas, em especial à FAB – Força Aérea Brasileira, responsável maior pelo afundamento de navios nazistas em costas do Brasil.

Os estudantes baianos estavam com todos os sentidos na Guerra. Assumiram o dever de mobilizar a população. Nem os trabalhadores escaparam-lhes. Foram buscá-los nos principais sindicatos e associações da classe, instando-os a aderir à campanha pela defesa nacional. Quando o México declarou guerra aos países totalitários, realizaram uma grande festa cívica, no Teatro Guarani, "aplaudindo a coragem" daquele país, ao tempo em que conclamavam o Brasil a seguir-lhe os passos. Dois meses após, em agosto de 1942, depois de muito titubear, o governo Vargas declarou guerra ao Eixo.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **A Bahia na II Guerra Mundial**. (fragmento adaptado) Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/01bahia.html>> Acesso em 06 de jul.2015.

No seu caderno, produza um resumo do texto acima. Selecione as informações que você considera mais importantes. Lembre-se de que um resumo não é um conjunto de frases copiadas do texto original. É um texto novo que reproduz as informações mais importantes do texto lido, a partir do ponto de vista de quem elabora o resumo, neste caso: você. O texto lido é de autoria da Professora Consuelo Novais Sampaio, mas o resumo é de sua autoria.²⁸

²⁸ Professor(a), sugerimos trazer para a sala de aula pelo menos um exemplo de resumo para que os estudantes possam observar as características do gênero.

AULAS 11 e 12 (100 minutos)

Vamos agora ler um documento histórico, conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1) Você já ouviu falar de um documento chamado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”? Pense e levante hipóteses: que direitos seriam esses? Tente listar ao menos um direito dos seres humanos que você acredita que está neste documento.

(resposta livre)

2) A Declaração Universal do Direitos Humanos é uma lista de direitos. Como você interpreta o uso do adjetivo “universal” para definir esta lista de direitos?

(espera-se que o aluno compreenda que o termo “universal” pretende garantir esses direitos a todos os seres humanos do planeta terra)

3) Vamos ler agora uma versão resumida da Declaração Universal dos Direitos Humanos e um breve histórico do documento:

A DUDH começou a ser pensada assim que a II Guerra Mundial acabou, em agosto de 1945, no contexto de criação da Organização das Nações Unidas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento define que os **direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo**. São 30 artigos que procuram estabelecer limites nas relações entre os seres humanos para que não se repitam as atrocidades do passado.

Texto 11**Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua ou religião,

Artigo III - Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo VI - Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei.

Artigo VIII - Toda pessoa tem direito a receber dos tributos nacionais competente remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo IX - Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo X - Toda pessoa acusada de um crime tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial.

Artigo XI - Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpa tenha sido provada de acordo com a lei, em processo que garanta a sua ampla defesa.

Artigo XII - Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação.

Artigo XIII - Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

Artigo XIV - Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

Artigo XV - Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

Artigo XVI - Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e formar uma família.

Artigo XVII - Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

Artigo XVIII - Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião.

Artigo XIX - Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão.

Artigo XX - Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.

Artigo XXI - Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

Artigo XXII - Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social.

Artigo XXIII - Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Artigo XXIV - Toda pessoa tem direito a repouso e lazer e férias periódicas remuneradas.

Artigo XXV - Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis. A velhice e a infância têm direito a assistência e cuidados especiais.

Artigo XXVI - Toda pessoa tem direito à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

Artigo XXVII - Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

Artigo XXVIII - Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo XXIV - Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

Artigo XXX - Nenhuma pessoa tem o direito de desrespeitar quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social> Acesso em 20 mai.2015.

4) Dos 30 direitos que constam da DUDH e que você acabou de ler, qual você considera o mais importante de todos? Por quê?

(resposta livre)

5) Considerando que o documento foi escrito logo após o final da II Guerra Mundial e que neste conflito morreram mais de 30 milhões de pessoas, muitas vezes perseguidas e mortas por causa da sua nacionalidade, raça ou religião, você acredita que o contexto social e político daquele período interferiu no conteúdo do documento? Justifique sua resposta:

(aqui, pretende-se que o estudante perceba que o documento foi escrito como uma “resposta” às atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial)

6) Reflita sobre o funcionamento dos espaços sociais listados abaixo. Identifique artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que se relacionam a estes ambientes:

ESPAÇO	ARTIGO DA DUDH
Escola	
Prefeitura/ Centro Comunitário	
Estação de ônibus/ trem/ metrô/ ponto de ônibus	
Biblioteca Pública	
Igreja/Mesquita/ Sinagoga/Templo/ Terreiro	
Parque	
Centro Esportivo/ Quadra de Esportes/ Ginásio	
Delegacia de Polícia	
Presídio/Centro de Detenção	
Bancos e lojas	
Fábricas/Indústrias	
Casas/residências	
Hospital	
Bar/Café/Restaurante/Boate/	
Cinema/Teatro	
Redação dos Jornais e revistas/Estações de Rádio e TV	
Feira Livre/Supermercado	
Orfanato/Asilo	

STARKEY, Hugh. 2012. Traduzido e adaptado pela autora

(neste item, espera-se que o estudante consiga relacionar os artigos da DUDH ao seu cotidiano)

7) identifique os artigos que você não relacionou a nenhum dos espaços listados acima. Reflita porque razão você não conseguiu relacioná-los a um espaço social concreto

(este item é uma continuação do anterior. Alguns artigos possivelmente não estão relacionados a coisas/espaços concretos para o estudante)

8) Existem espaços na sua comunidade onde você considera que os direitos humanos são desrespeitados? Identifique um desses espaços. Escreva um parágrafo explicando a sua opinião.

(aqui, pretende-se incentivar o estudante a refletir politicamente sobre o seu cotidiano)

9) Relacionando os fragmentos dos diários de guerra e o conto “Cachorro de Goya em Beirute” ao texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que artigos você considera que foram violados?

(nesta questão, espera-se que o aluno consiga estabelecer relações entre os diferentes textos lidos e perceba que o texto de ficção, muitas vezes, reelabora a realidade dura vivida por muitas populações)

AULAS 13 E 14 (100 minutos) – DEBATE

Após todas as leituras que acabamos de fazer, você já tem condições de expressar sua opinião sobre o conteúdo dos textos lidos. Vamos organizar um debate, utilizando como reflexão o subtítulo do livro “7x7 contos crus – embora este não seja um bom lugar para nascer”. O autor afirma que este mundo (nos dias atuais) não é um bom lugar para nascer. A questão para nosso debate é: “O Brasil atual é um bom lugar para nascer?”

Instruções: Todos receberão uma garrafinha onde está guardada uma pequena cópia do mapa-múndi, onde podemos ver o território do Brasil em destaque. Ao desenrolar o mapa, você encontrará um pequeno presente: uma bala embrulhada em papel colorido. Os estudantes que receberem a bala envolta em **papel azul** formarão o **grupo A** e aqueles que receberem a bala envolta em **papel amarelo**, formarão o **grupo B**. Um representante de cada grupo vai sortear a palavra-chave do debate (SIM ou NÃO). O grupo que sortear o SIM vai selecionar argumentos a favor da ideia de que o Brasil do século XXI é um bom lugar para nascer/viver e o grupo que sortear o NÃO deve argumentar em favor da ideia de que o Brasil não é um bom lugar para nascer/viver. Os grupos devem escolher 4 representantes que vão falar pelo grupo, após a discussão interna e a seleção dos argumentos.

AULAS 15 e 16 (100 MINUTOS) – PRODUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Agora passaremos à 2ª etapa do nosso trabalho: a pesquisa de campo. Até este momento fizemos as leituras de textos produzidos por outras pessoas, tivemos acesso a informações organizadas e veiculadas por outros autores. Na etapa da pesquisa de campo, teremos oportunidade de coletar, organizar e divulgar informações novas, inéditas, já que faremos um estudo sobre a percepção que a comunidade de Catu (onde moramos) tem sobre o conceito de direitos humanos e sobre eventos relativos à II Guerra Mundial que envolveram jovens baianos.

Vamos pensar juntos: que tipo de pergunta seria interessante fazer à comunidade? Nossas perguntas devem trazer alternativas para que o entrevistado escolha aquela resposta mais adequada à sua opinião/situação. Desse modo, ficará mais fácil analisar os dados na etapa posterior. Veja abaixo um exemplo de questão que podemos inserir no nosso questionário:

Você conhece um documento chamado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”?

() Sim, conheço e sei do que se trata.

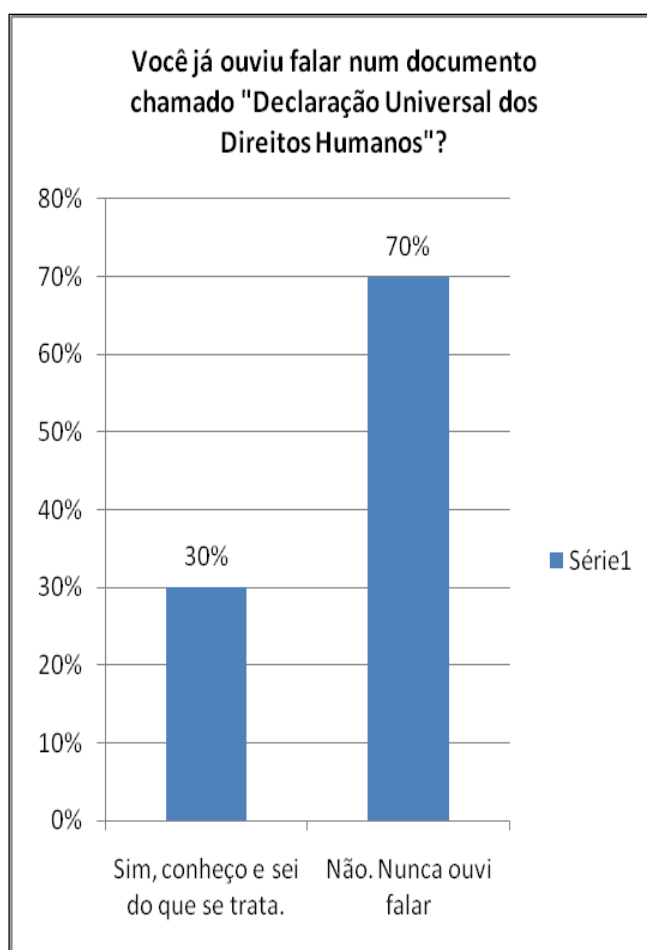
() Não, nunca ouvi falar.

Pronto! Agora que já sabemos como devem ser as questões, podemos iniciar a construção do questionário que deverá ter cinco ou seis perguntas. Depois disso, definiremos em que bairros da cidade os questionários serão aplicados e quantos questionários cada grupo ficará encarregado de aplicar.²⁹

²⁹ Caro(a) Professor(a), nesta etapa os alunos precisarão da sua ajuda para que as perguntas sejam claras, de modo a não confundir os entrevistados. Sugerimos a aplicação de, pelo menos, 100 questionários. O espaço a ser pesquisado pode ser o próprio ambiente escolar ou os bairros onde os estudantes residem. Dê um prazo de pelo menos 15 dias para a execução desta tarefa e, durante este período, continue orientando o trabalho e motivando os estudantes.

AULAS 17 E 18 – PRODUÇÃO DOS GRÁFICOS

1. Após aplicarmos os questionários na comunidade, precisamos tabular os dados. Isso significa que vamos separar as respostas dadas pelos entrevistados e calcular o percentual de cada uma delas. Para isso, utilizaremos um conteúdo aprendido nas aulas de matemática: a regra de 3 simples³⁰. Após a realização dos cálculos, iremos desenhar, com régua e lápis de cor, gráficos em formato de barra. Nossa escala será a seguinte: as barras devem ter sempre 1 centímetro de largura e, na altura, cada centímetro equivale a 10%. Veja o exemplo abaixo:



³⁰ Professor, o conteúdo relativo à Regra de Três Simples normalmente é trabalhado no 8º ano. Caso seus estudantes ainda não tenham aprendido a usar a regra de três, você pode pedir o auxílio do(a) professor(a) de matemática. Incentive os alunos a utilizarem a escala sugerida (1 cm = 10%). Eles também podem usar cores diferentes para cada barra do gráfico e construir a legenda ao lado, repetindo as mesmas cores das barras.

AULAS 19 E 20 – PRODUÇÃO DO PÔSTER

1. Pessoal, após a etapa da coleta de dados com os questionários que aplicamos na comunidade, produzimos gráficos que sintetizam os dados encontrados. Agora, esses gráficos, dialogando com outros textos que ainda vamos produzir, servirão para a montagem de um pôster científico. Você já viu um pôster científico?

Vamos pensar um pouco: a) observando a expressão “pôster científico”, pense: onde você acha que é possível encontrar um pôster científico? Em que tipo de espaço/contexto social você acha que as pessoas utilizam esse gênero textual?

Veremos abaixo um exemplo de pôster científico. Após analisar o pôster em grupo, discuta com seus colegas as seguintes questões:

- a) Qual é o tema da pesquisa? Em que espaço/evento este pôster foi utilizado?
- b) Que seções (partes) você consegue identificar no pôster? Que tipo de informação encontramos em cada uma dessas seções?
- c) As seções são independentes ou estão inter-relacionadas? Justifique sua resposta.
- d) Como é a linguagem utilizada pelos autores deste pôster?



A Representatividade de Mulheres Cientistas na História da Ciência Retratada nos Livros Didáticos de Química Indicados pelo PNLD-2012

Introdução

Há muito tempo se discute os motivos da invisibilidade das mulheres na ciência pois dentre as várias áreas que promovem a construção do conhecimento as mulheres são retratadas em sua maioria como coadjuvantes, auxiliares, quase invisíveis, agindo nas “sombras da história” e do conhecimento (COSTA, 2006). A participação feminina na geração do conhecimento vem aumentando, no entanto permanece um desequilíbrio, sendo a ciência tida ainda como uma área majoritariamente masculina. Tendo em vista que o livro didático tem um enorme alcance, entender o tratamento que é dado às mulheres nestes livros através de imagens e descrições históricas, é de fundamental importância uma vez que a ausência de determinados elementos não contribuem para uma visão da ciência construída mutuamente por homens e mulheres.

Objetivo

Discutir a presença de mulheres nos livros de química indicados pelo *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*, tendo em vista as contribuições científicas destas mulheres e a relações destas contribuições com questões de gênero.

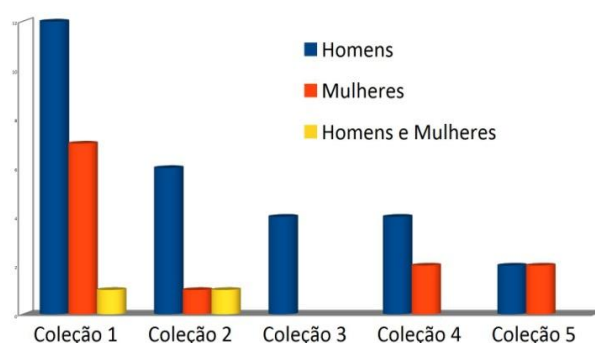
Metodologia

O material base de análise foram os cinco livros de Química indicados no *Guia de livros didáticos: PNLD 2012* (Brasil, 2011), totalizando 15 livros: 1) *Química: meio ambiente, cidadania, tecnologia* (de Martha Reis); 2) *Química na abordagem do cotidiano* (de Francisco Peruzzo e Eduardo Canto); 3) *Química Cidadã* (de Wildson Santos e Gerson Mól); 4) *Ser protagonista: Química* (de Julio Cesar Lisboa); e 5) *Química* (de Mortimer e Machado). A discussão consistiu na observação de imagens e narrativas que tratam da vida e da produção científica destas mulheres, identificando como tais livros caracterizam o processo histórico desta produção e a relação entre gênero e ciência aí envolvida.

Resultados

No conjunto dos livros analisados, se destacam, por um lado, a desproporção de imagens de cientistas homens em relação a de mulheres, como indicado no gráfico. Por outro, a quase completa ausência de descrições históricas de cientistas mulheres. Exceções são Marie Curie; Irene Curie; Gerty Cori; e Mme Lavoisier. Mesmo nestes casos, a descrição é sempre associada aos respectivos “maridos”. Apenas a vida de Marie Curie, em alguns casos, recebe maior atenção.

Gráfico: contagem de imagens de cientistas



No caso de Marie Curie, (e que pode ser aplicado a outras cientistas) os livros tratam de sua contribuição apresentando uma linguagem mais processual da história da ciência, bem como indicando as dificuldades de suas experiências e a co-participação de outros pesquisadores. Porém, a dificuldade enfrentada por ela enquanto mulher para se tornar cientista numa época em que a ciência era dominada por homens é indicada apenas numa obra (Mortimer & Machado). Suas imagens, por outro lado, nem sempre ressaltam esta condição de cientista, e, quando o fazem, não exatamente representam sua co-ordenação da atividade.

Marie e Pierre Curie. Livro: *Química* (Vol. 1, p. 147).



Carl e Gerty Cori. Livro: *Ser protagonista* (Vol. 3, p. 404).



Conclusões

O livro didático é certamente um importante mecanismo de incentivo à participação de mulheres no mundo científico. Muitos deles, porém, ao não promoverem uma discussão mais ampla sobre a vida e a produção de cientistas mulheres, não corroboram esta participação, podendo até reforçar a ideia de que a ciência não é uma atividade para mulheres.

Referências

- BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2012. Brasília, 2011.
- GARCIA, Marta I. G. & SEDEÑO, Eulalia P. Ciência, Tecnologia e Gênero. In: SANTOS, Lucy W. et al. (Orgs.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006. P. 33-72.
- PORTO, P. A. História e filosofia da ciência no ensino de química: em busca dos objetivos educacionais da atualidade. In: SANTOS, W. L. P. Dos & MALDANER, O. A. (Orgs.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 159-180.
- VIDAL, Paulo H. O. & PORTO, Paulo A. A História da ciência nos livros didáticos de química do PNEM 2007. In: *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 291-308, 2012.



Centro de Ciências
Matemáticas e da Natureza



Agora que já analisamos um pôster de autoria de outros pesquisadores, vamos produzir nosso próprio pôster, a partir das atividades que desenvolvemos no decorrer desta unidade. Faremos isso em grupos; cada grupo deve ter 6 integrantes.

- a) O Grupo 1 produzirá o texto para a INTRODUÇÃO e as REFERÊNCIAS;
- b) O Grupo 2 produzirá o texto para a METODOLOGIA;
- c) O Grupo 3 produzirá o texto para os OBJETIVOS;
- d) O Grupo 4 analisará os gráficos e produzirá o texto com a ANÁLISE DOS RESULTADOS;
- e) O Grupo 5 ficará encarregado de revisar os textos e montar o pôster no modelo da FICC – Feira de Iniciação Científica de Catu.

Depois que o pôster estiver pronto, faremos a eleição para escolher três estudantes que serão inscritos na II FICC como representantes da turma.

SUGESTÃO: Professor(a), neste caso, optamos por fazer uma eleição para a escolha dos alunos que apresentariam o pôster na Feira de Ciências de Catu (FICC), mas cada docente pode conduzir essa escolha da forma que achar mais conveniente, lembrando apenas que os estudantes escolhidos devem ter senso de organização, ser pontuais e comprometidos, ter flexibilidade para trabalhar em equipe e disposição para planejar a apresentação oral para o evento.

Veja, na página seguinte, a miniatura do pôster acadêmico produzido pelos estudantes do 8º ano do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes após a aplicação das atividades aqui descritas.

REFERÊNCIAS:

- ARNAUT, Adriana. **Mapa do Oriente Médio**. [CATU], 2015. 1 mapa: 15 x 21cm. Escala 10:20.000.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 43ª Edição. Rio de Janeiro,: Record, 2014.
- FILIPOVIC, Zlata e CHALLENGER, Melanie. **Vozes roubadas**: diários de guerra. tradução Augusto P. Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- FARAH, Paulo Daniel. **ABC do mundo árabe**. 1ª Edição. São Paulo: Edições SM, 2006.
- GÓMEZ, Ricardo. **7x7 contos crus**: embora este não seja um bom lugar para nascer. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.
- IBGE, Atlas Geográfico Escolar: ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- Israel mata mais de 30 crianças**; Hezbollah promete revidar "massacre". Folha de São Paulo: on line. 30 jul.2006. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u98467.shtml>> Acesso em 15 out. 2015.
- PORTINARI, Cândido. **Mulher chorando**, 1955. Disponível em < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/4248>>. Acesso em 14 abr.2015.
- _____. **Plantando bananeira**, 1955. Disponível em < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3270>> Acesso em 14 abr.2015.
- SAMPAIO, Consuelo Novais. **A Bahia na II Guerra Mundial**. Disponível em < <http://www.oohodahistoria.ufba.br/01bahia.html>> Acesso em 06 de jul.2015.
- MEDEIROS. E. P. **Jovens catuenses na II Guerra Mundial**. 24 de agosto de 2015. Catu, Bahia. Entrevista concedida a Kelly Cristina Oliveira da Silva.
- STARKEY, Hugh. **Human Rights in the community**. Londres, 2012. (apostila)
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em 25 abr. 2015.
- MURRAY, Anu MacIntosh. Poster Presentations as a Genre in Knowledge Communication: Science Communication, Toronto, Volume 28, Number 3, March 2007. Sage Publications. Disponível em < <http://scx.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>> Acesso em 22 ago. 2015. p. 347-376
- VINZENTINI, Paulo Fagundes. **A Segunda Guerra Mundial**. Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com/a-segunda-guerra-mundial>>. Acesso em 13.abr.2015
- WALKER, Niki. **Por que lutamos: conflito, guerra e paz**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.